

# المزج في تاريخ الترياق

تأليف  
الدكتور بول صندو

رأى به  
د. محمد عبد القادر

ترجمه  
صالح عبد القادر

الأول - الثاني

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عبد الناصر بالقاهرة



Bibliotheca Alexandrina



0098783









# المزجج في تاريخ التربية للجزء الأول

تأليف

الدكتور بول منرو

أستاذ تاريخ التربية بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا

راجعه

عامر عبد القادر

الأستاذ بكلية دار العلوم  
بالتحفة

توجه

صالح عبد العزيز

أستاذ التربية المساعد  
بمهد التربية للمعلمين بالتحفة

الناشر

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلي - إكس - القاهرة



# الفهرس

المقرن:

صفحة

- الفصل الأول : التربية البدائية — التربية من حيث هي عملية ملائمة لأرقى ١
- الفصل الثاني : التربية كتخليص — التربية الصينية كنموذج . ١٦
- الفصل الثالث : التربية اليونانية — التربية عملية تساعد على التقدم والتوافق بين الفرد والبيئة .
- ٥٠ . . . . التربية الحرة
- الفصل الرابع : الرومان — التربية إعداد للحياة المدنية . ١٧٤
- الفصل الخامس : المصور الوسطى — التربية كتهديب . ٢١٨



## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وبعد فانا تقدم لقراء العربية في مصر والشرق عامة ، وللمشتغلين بالتربية والتعليم خاصة القسم الأول من كتاب « تاريخ التربية » للمربي الأمريكي الفاضل العلامة بول منرو .

وان هذا الكتاب الذى قلناه لأول مرة عن الانجليزية الى العربية هو اثر من آثار الحركة العلمية الترجية النشطة التى بدأتها وزارة المعارف فى هذا العصر الزاهر ، عصر الفاروق العظيم ، حفظ الله ملكه برعايته ، وأحاط عرشه بعنايته .

ذلك أن هذا الكتاب هو واحد من الكتب العالية النفيسة المؤلفة باللغات الأجنبية فى التربية والتعليم ، التى رأت الوزارة الانتفاع بها فى معاهد المعلمين والمعلمات ، فعمدت الى رجالها الاختصاصيين بترجمتها .

ولسنا مخلصين بل اتناجد واثقين إذا قلنا ان هذا السفر ليس كتابا فى تاريخ التربية فى العالم فى عصورها المختلفة فحسب ، ولكنه أيضا موسوعة قيمة جامعة تقص علينا قصص الثقافة الانسانية فى شتى نواحيها العلمية والفنية ، وتصف لنا العقلية الانسانية فى نشأتها ونموها وتطورها ، وتصورها لنا تصويرا واضحا دقيقا مفصلا الى حد كبير جدا .

ولا يسعنا فى هذا المقام الا أن نشيد بذكر القادة المخلصين من أعلام التربية والتعليم فى وزارة التربية والتعليم ، وعلى رأسها وزيرها العبقري النابه الحريص على مصلحة العلم الساهر على انصاف المعلمين ، وارشاد المتعلمين حضرة صاحب المعالي عبد الزازق السنهورى باشا ، الذى له الفضل الأول فى اثارة هذه الحركة وتنشيطها ، وتأييدها بروحه الدائبة

الوثابة ، ومستشارها الفنى ثم وكيلها القدير الأسمى حضرة صاحب السعادة  
محمود اسماعيل القباني بك الذى رعى وما زال يرعى هذه الحركة ويوجهها  
بآرائه السديدة الرشيدة .

وانا اذ ندعو القراء الى قراءة الكتاب تتقدم اليهم فى الوقت نفسه  
بالرجاء أن يوازنوا موازنة دقيقة بريئة بين الأصل باللغة الانجليزية . وبين  
هذه الترجمة التى تقدمها اليهم . وانا جاد واثقون أنهم بعد ذلك سيقدرّون  
الجهود التى بذلناها فى ترجمة الكتاب ومراجعتها .

وانه نسأل أن تنفع بهذا الكتاب . ويوفقنا الى اخراج القسم  
الثانى منه ، وأن يسدد خطى العاملين ، فى سبيل نشر العلم وثقافة  
المتعلمين .

المراجع  
حامد عبد القادر  
أستاذ بكلية دارالعلوم

المترجم  
صالح عبد العزيز  
أستاذ التربية المساعد بمعهد التربية  
للبلدين بالقاهرة

صدر بالقاهرة فى { ربيع الأول سنة ١٣٦٨  
يناير سنة ١٩٤٩

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## الفصل الأول

التربية البدائية : التربية من حيث هي عملية ملائمة لارتقى

أهمية التربية البدائية :

إن المجتمع البدائي يوضح لنا التربية في أشد صورها سذاجة ، ومع ذلك فلمعملية التربية — حتى في هذه المراحل المبكرة — مميزات شبيهة بتلك المميزات التي تتجلى في التربية في أكثر مراحلها نموا وتطورا . وهنا حيث تخلو الحياة من كل تعقيد — ذلك التعقيد الذي يميز أرقى أنواع الثقافات — نجد أن العناصر التي تتكون منها الحياة والتي تحدد هدف تربية الفرد ساذجة في طبيعتها قليلة في عددها . وهنا نجد أيضا أن الفرد يتأثر غالبا بطريق غير شعوري بالوسائل الموضوعية لمساعدته أو لإرغامه على الخضوع للمطالب العامة التي هي عينها الظروف التي يجب أن يخضع لها ليتيسر له العيش مع إخوانه . وعندما تطبق مثل هذه الوسائل تطبيقا شعوريا ، تصبح مباشرة في تأثيرها وعامة في طبيعتها . وفي مثل هذه المجتمعات البدائية ، لم يوجد بعد نظام للمدارس ولا مجموعة منظمة من المعارف أو المواد الدراسية التي يمكن أن تتخذ بطريق غير مباشر أساسا للسلوك في الحياة . على أن الطريقة الوحيدة المتبعة في جميع الحالات ، لم تعد مرحلة التقليد الساذج اللاشعوري . أما طرق التعليم بالشكل المعروف ، فلا تظهر إلا في أرقى مراحل الحياة البدائية حيث تتخطى البشرية مراحل الهمجية إلى تلك المرحلة الثقافية التي تعرف بالمدينة . ولما كان طالب التربية لا يهتم اهتماما مباشرا إلا بالعمليات التربوية التي لدى الشعوب المتقدمة — حيث تكون عوامل

التربية الأساسية راقية متنوعة لدرجة يصعب معها تمييز الظواهر الأساسية للغرض أو للوسيلة التربوية أو للطرق الاجتماعية أو السيكولوجية وحيث يصعب أيضا تحليل نتائج تلك العوامل وآثارها في كل من الفرد والمجتمع — لذلك تعظم قيمة دراسة التربية لدى الشعوب البدائية دراسة موجزة ابتدائية ، وذلك لما تمتاز به من سداجة •

### خواص الحياة البدائية البارزة

#### نسبة الحياة الى الجماد :

ولكى تفهم الغرض الذى رمت اليه التربية لدى شعب من الشعوب، نرى لزما علينا أن نكشف عن تلك الخواص الفكرية البارزة ، وعن تلك الآراء الثقافية التى شكلت هدف العملية التربوية وحدته •

ان الشعوب البدائية وان تباينت في كثير من الأمور ، فانها تتشابه في نقطة أساسية هامة هى نسبة الحياة الى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم : ذلك أن الرجل البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هى القوة الروحية أو المثل Double الذى يسيطر على كل كائن مادي ، ويعلل وجوده ويفسر مقاومته لارادة الانسان ، ويجعل منه مقرا لشعور لا يختلف في نوعه عن ذلك الشعور الذى يمتاز به الانسان • ولم تكن هذه العقيدة لدى الرجل البدائي نتيجة لتفكير طويل ، اذ أنه لم يصل بعد الى مرحلة الشعور بالذات ، ولا يمكنه — سيكولوجيا — أن يفرق بين وجوده هو وبين وجود الظواهر الأخرى حية كانت أو جامدا • وهو يرى في أحلامه كل ما يمارسه في نشاطه العادى من نشوة سرور تصحب عملية الصيد ، ومن حملات حرية يقوم بها ومن غيرها من مظاهر نشاط حياته العادية • وهذا يوحى اليه أن روحه أو مثيله كان يهيم في أماكن أخرى ما دام أهله قد أقنعوه بأن جسده لم يفادر مكانه • أما حالات العيوبية والاغواء وغيرها من مظاهر فقدان الحساسية التى تتعرض لها حياته العادية ، وكذلك مشيه وهو



نائم ، فهذه كلها شواهد يستنبط منها أن « المثل » قد يغادر الجسد ثم يعود اليه وفق ارادته . وأما حالة الموت فهي لاتدل الا على أن « المثل » لا يرغب في العودة الى الجسد ، أو أنه قد ضل الطريق فاحتل جسما أو شيئا آخر .

وأما حالات العتة والجنون النادرة ، وكذلك حالات الصرع ، فهي أدلة أخرى تثبت أن الجسم والمثل وحدتان منفصلتان . ويمتقد هو أنه في مثل هذه الحالات تكون روح غريبة قد احتلت جسدا لا يمت لها بصلة . ويمتقد أيضا باحتلال مثل هذا المثل لكلبه وحصانه وحرايه وآلات صيده ... ألا يستعملها هو نفسه في أحلامه ؟ أليس لهذه الأشياء ظل كظله ؟ أليست هذه الأشياء تفضب ارادته كما لو كانت أرواح غريبة قد احتلتها ؟ .. ولذلك كان يقتل حصانه وكلبه عند وفاته ، وقد يحرق مركبه وزوجته ، وقدم تدفن حرايه وأثاث منزله مع جسده كمن تتمكن « مثيلاتها » من خدمة مثيله في العالم الآخر : وتقدم لروحه بعد وفاته القرايين من الأطعمة وضروريات الحياة ، ويستمر الأمر كذلك حتى يأتي الوقت الذي يصبح فيه نسيا منسيا بين أرواح الكثير من أجداده وأسلافه التي تغلأ الهواء أو تسكن الأشياء المادية التي يتكون منها عالم أسرته وعشيرته .

نستخلص مما سبق أن الرجل البدائي — على ما يلوح لنا — يملأ- الظواهر التي تحيط به بطريقة تناسب تفكيره السطحي ، فهو يمتقد أن كل كائن مادي سواء أكان محسوسا أو غير محسوس ، له شعور . فكل كائن يشعر ويفكر ، وله مقدرة ارادية ، وانما يتيسر له ذلك بوساطة مثيله . فعالم « الأشباه » هو عالم روحي شبيه بعالم الكائنات المادية . وعلى هذا الأساس يمكن تفسير الظواهر المادية للحياة والطبيعة . أما الأحداث غير المادية فيمكن تفسيرها على هذا المنوال ، ولكن يستدل منها على تدخل بعض الأرواح الطاهرة اذا كانت نتائج الأحداث طيبة ، وعلى تدخل الأرواح الخبيثة اذا ارتبطت بنتائج ضارة .

## طبيعة التربية البدائية تحددها مميزات اجتماعية بارزة :

ان مطالب الرجل البدائي في حياته ، لا تمدد اشباع حاجات الجسم من طعام وغذاء ومأوى . وبعبارة أخرى لا تتجاوز ترضية عالم الأرواح وضبطه وتجنب عدواته بضرورة معينة من العبادة : وما دام أى نوع من أنواع الطعام ، وأى شجرة أو نبات يستمد منها غذاءه ومأواه ، وأى رمح يستخدمه ، له « مثل » . وما دام الأمر يتطلب ارضاء هذا المثل قبل أن يحقق الشيء نفسه المقصود منه ؛ فان أيسر مطالب الحياة يحيط به أهمية خفية ، وان تحقيق هذه المطالب يتطلب اتباع طريقة خاصة لا يقصد بها مجرد الوصول الى الشيء المرغوب فقط ، ولكن الى ضبط مثيله وارضائه أيضا . واذا كان الرجل البدائي في حياته العادية يعمل على ارضاء الأرواح بالشكل المعروف الذى بوساطته يمكن الحصول على الشيء ، ويسهل استخدامه فيما يريد ، بقى علينا أن نعرف الطرق الأخرى التى يستخدمها فى ارضاء الأرواح استعدادا للصيد ، وللقيام بالرحلات ، وعند جمع المحاصيل ، وغير ذلك من المهام الكبرى .

ان تربية الرجل البدائي تتكون اذن من عمليتين رئيسيتين هما :

أولا — الاعداد الضرورى اللازم للحصول على ضرورات الحياة العملية . ولا يتضمن هذا الاعداد مجرد معرفة الطريقة التى بها يتحقق الغرض المعين ، كالصيد والقنص واستخدام الآلات واعداد الجلود والبحث عن المأوى ، ولكن لابد مع ذلك من معرفة كيف يمكن القيام بمثل هذه الأشياء بالطرق المخصصة المتداولة بين أفراد الأسرة والعشيرة كما وضعها كاهنهم أو ساحرهم أو طبيهم بحيث يتجنب اغضب الأشياء التى لها السيطرة على هذه الأشياء المادية ، وبذلك يمكن تحقيق الرغبات المطلوبة .

ثانيا — تدريب الفرد على الطرق المقبولة ، أو على ضروب العبادة التى بوساطتها لابد لكل فرد من أفراد الجماعة أن يذل قصارى جهده لترضية عالم الأرواح أو اثاره اراداته الطيبة . وكل عملية من هذه

العمليات تتطلب اتباع طريقة خاصة مناسبة لكل عمل . عاذا كان ذلك العمل أو غير عااى ، وسواء آكان ذلك متصلا بحياة الفرد أو بحياة الجماعة .

والناحية الأولى هى عماد التربية العملية ، والشطر الثانى هو عماد التربية النظرية لدى الرجل البدائى . ومن الثانية يستمد الرجل البدائى تفسيراته لعالم الأشياء ، وذلك أن « نسبة الحياة الى الجاد » هى لدى الرجل البدائى ، دين وفلسفة وعلم له فى وقت واحد . وفى الحق يمكن أن قول انها هى المصدر الأصل الذى اشتقت منه الفلسفة والمعلوم والديانة الطبيعية .

على أن التربية النظرية لدى الرجل البدائى — وان اختلفت عن التربية النظرية لدى الانسان المتدين — فانها من النوع نفسه وترمى الى الهدف ذاته . فهى وسيلته التى يستعين بها فى تعرف سر الحياة وفى الكشف عن الحقيقة . وهو يبذل جهده لفهم الطبيعة وعملياتها ، ومدى علاقة العالم المادى بالعالم الروحى . وكما أن الرجل المتدين يعتقد أن للمادة قوى محدودة كالاتحاد الكيلى والجاذبية الجزئية والتيارات الكهربية ، ويعبر عن هذه الأشياء جميعها برموز كى يمكن من تحليل أعمالها وتخضعها لأهدافه ؛ كذلك يعتقد الرجل البدائى أن لأشكال المادة المختلفة « أشباهها » ، وعن طريق هذه الأشياء يمكن من اخضاعها لفائدته الشخصية . هذا وبوساطة هذه التربية النظرية ، يمكن كل من الرجل البدائى والرجل المتدين أن يفسر الناحية العملية للعالم الذى يحيط به . ولا سبل الى النجاح فى التربية العملية الا النهوض بنواحي التربية النظرية التى ترمى الى تفسير عالم الأشياء .

تلك هى طبيعة العملية التربوية فى المجتمعات البدائية . وغرض التربية هنا — اذا جاز لنا أن نسميه غرضا مادامت العملية بأسرها عملية لا شعورية — هو احداث توافق وانجام بين الفرد وبينته المادية والروحية ، وذلك بوسائل ثابتة وطرائق معينة فى القيام بالأعمال سواء

أكان ذلك في حالة العمل المصلحي أو في حالة العبادة . وقد فرض على الرجل البدائي اتباع الطرائق نفسها التي يقبها المجتمع . وكل من الترد والجماعة لا يشعر بالتردد شعورا واضحا ، ولا يدرك أحد أن حقوقه ورفاهيته منفصلة تماما عن حقوق المجتمع ورفاهيته . من أجل ذلك كانت تربية الرجل البدائي مفروضة عليه بأدق تفاصيلها ، وذلك لخضوعه لحكم العادة والتقاليد ، فأصبحت حريته في مداها أقل من حرية الانسان المتمدين في أرقى مراحل ثقافته .

#### اعداد الوسائل لتحقيق الأهداف التربوية :

أما وقد عرفنا أن الرجل البدائي لا يشعر الا قليلا باستقلاله الذاتي ، وأن عملية التربية تتم باندماج ذاتية الفرد في تقاليد المجتمع ، فلم يبق هناك حاجة ملحة الى وضع نظام ترببي مفصل ، بل ليس هناك من فائدة ظاهرة ترتب على وضع مثل هذا النظام ؛ فان رفاهية الجماعة دون الشعور بحقوق الفرد الذي هو عضو من أعضائها ، هي وحدها الفرض الذي ترمى اليه التربية . وهذا الهدف يمكن تحقيقه بوساطة النظم الاجتماعية بوجه عام .

#### التربية العملية :

ان الأسرة وهي الوسط الاجتماعي الأساسي هي نفسها الوسط التربوي الوحيد في أول مراحل التطور . من أجل ذلك يجب أن تظل الأسرة الوسط الذي يجب أن تبدأ فيه عملية التربية وترجع اليه المسئولية النهائية عن تلك العملية في أعم نواحيها . هذا وعندما يزداد محدود الطرائق العملية اللازمة للحصول على ضروريات الحياة ، وعندما يزداد رقى هذه الطرائق بتأثير تقسيم العمل لأول مرة ، تتضح بعد ذلك عملية تدريب الفرد على تلك الطرائق . وان مثل هذا التدريب مهما يكن هينا يقوم بأدائه أمهر أفراد العائلة أو العشيرة . وتقسيم العمل في شكله البدائي يحدث بين المرأة والرجل ، فيختص الرجل بتعليم حرفة الصيد والقيام بهام الحروب ، وتختص المرأة بتعليم اعداد الطعام والغذاء

والبحث عن المأوى • ولكن حتى في الأطوار التالية التي فيها يتضح تقسيم العمل تبعاً لظهور قدرات خاصة في عمل الحراث والوشم والصيد والنزل ودينج الجلود ، والتي تصبح فيها هذه الحرف وسائر للترية العملية ، لا تخرج عملية الترية عن أن تكون تقليدا لا شعوريا . وفيما بعد عندما يتم الانتقال من الحياة البدائية الى مراحل المدنية الأولى ، تبدأ مرحلة أخرى في تطور العملية التربوية في شكل نظام الطبقات • وهذه لا تتم الا بعد أن تتحد هذه المهن ويتخصص لها بعض العائلات ويعمل الآباء على تلقينها للأبناء • ومع أن العملية التربوية تصبح في هذه الحالة عملية شعورية الا أنها ما زالت عملية بدائية لا تكاد تمدو أن تكون تقليدا • على أننا لا يمكننا أن نعتبر نظام الطبقات نظاما أوليا للترية والتعليم • فالطبقة ليست الا ضربا من ضروب الأوساط الاجتماعية تقرب وظيفتها من وظيفة العائلة بشكل عام • فالترية من ناحيتها العملية قد تمكنت من إيجاد نظم معينة للتعليم ولو أنها نظم عامة • والترية فيما يخص الفرد ، لا تزال عملية لا تساعد على التقدم الفردي ، وذلك لعدم وجود تطور في غرض الترية ومناها ، ولعدم وجود تطور أيضا في حياة الفرد ، كما أن طرقها لم يطبقها سوى تميز طفيف •

### الترية النظرية :

أما الترية النظرية — وهي تلك التي تصلحت لشرح مشكلات الترية العملية وصعوباتها كما تصلحت لشرح مشاكل الحياة بوجه عام — فوسائلها أكثر تحديدا ، ونحوها أكثر سرعة الى حلها • وتعرض هذه الناحية التربوية لتفسير مظاهر البيئة التي تحيط بالرجل الهمجى ، ولاحداث توافق بينه وبين عالم الأرواح ، ذلك العالم الذي هو مكمل للعالم المادى • ولما كانت المعارف والتوجيهات الخاصة بعالم الأرواح قد اختصت بها — منذ أقدم عصور الحياة البدائية — فئة معينة هي فئة الكهنة والسحرة والمشعوذين ورجال الطب ، كان توجيه سلوك القبيلة سواء أكان ذلك من ناحية تصرف مهام الأعمال أو من ناحية القيام

بضروب العبادة ، هو في الواقع أول بداية لتربية المجلس البعري تربية نظرية . على أنه حتى في هذه المرحلة من مراحل التطور ، ندر أن تكون هناك أى محاولة لتحليل هذه الأعمال تحليلًا نظريًا . ولم يكن هناك أكثر من أمرين : هما : ( ١ ) توطيد العزم على القيام بعمل من الأعمال ( ٢ ) طريقة تنفيذ هذا العمل . أو هما بعبارة أخرى : ( ١ ) لماذا يجب أن يعمل ، ( ٢ ) كيف يعمل .

ومن الطبيعي أن تكون « الأرواح الطيبة » هي على الأخص أرواح الأجداد السابقين التي ما زالت تحت للعائلة بصلة ، ولا زالت متقمنة جسدًا أو أجسادًا مرتبطة بالعائلة وبمكانها . وفي وقت من الأوقات كان هذا المسكن هو مذبح العائلة . ولذلك عندما تخف شدة ظروف الحياة ، وعندما تمتد — بناء على ذلك — الأرواح الطيبة ، يقل ارتباط الحفلات الدينية والعبادة وغيرها من شعائر الدين بالعشيرة ويزداد ارتباطها بالعائلة وتركز العبادة اذن في شخصية « الأب الأكبر » وهو زعيم العائلة ، ويصبح هذا الأب الأكبر هو الذي يبين على تربية الأجيال المقبلة ويقومهم بمبادئ السلوك ويرشدكم الى أنسب الطرق للقيام بهذه الأشياء ، ومن هذا تكون تربيتهم . ومع أن الساحر أو الخبير بالأرواح الخبيثة ، لا يزال موجودا إلا أن مهام عمله قد قلت ، ولا تعظم أهميتها إلا في ظروف خاصة شبيهة بتلك الظروف التي يباشر فيها « نبي اليهود » مهام عمله في مراحل الحياة الأكثر تطورا فيما بعد . وما دامت واجبات الأب الأكبر قد تعددت في هذه المرحلة الأخيرة وأصبحت اختصاصاته حرية وقضائية وسياسية ، نجد أنها أصبحت أقرب الى التخصص . ويتكون طبقة خاصة من الكهنة تظهر أول طائفة تختص بشئون التربية . هذا ويمكننا أن نلخص هذا التقدم التربوي في ثلاثة أمور هامة هي :

أولا — تكوين طبقة خاصة للتعليم .

ثانيا . — تحديد مادة الدراسة .

ثالثا — ظهور اللغة والأدب كأساس لعملية التربية .

أولا : ظهور طبقة المعلمين :

ومع أن التعليم الديني أصبح الآن في يد طبقة الكهنة ، فإنه لا يزال كما كان من قبل متصلا بتفسير العلاقة بين نواحي الحياة العملية وبين علم الأرواح — ذلك العالم الذي بدأ يأخذ شكلا خاصا به يبرع عنه بالحياة الأخرى . ويتطلب هذا التفسير تلقين مجموعة من التعاليم الدينية الخاصة وتدريباً على الطقوس الدينية . وتظهر هذه التعاليم في مجموعة من القوانين العامة يمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً . وكل قانون منها يتطلب تدريباً خاصاً يقوم به رجال الدين . وهذه الحفلات الدينية تتطلب تدريب الشعب على القيام بحام الحياة بشكل خاص . كالتقاء الأطعمة وإعدادها وتجهيز الملابس ، وتدريب الناس على الرقص والفناء وتقديم القرابين : وليست هذه الأشياء بفرية عنا ، إذ أنها تتجلى في التعاليم المستقاة من الكتب اليهودية المقدسة .

ثانيا : مادة الدراسة :

بالإضافة إلى هذه المهمة التربوية التي كان يقوم بها رجال الدين ، كان عليهم أن يقوموا بعمل آخر هو القيام بنشر الدعوة والتعاليم بين طائفة الكهنة الجديدة ، وفي هذه الحالة لا بد أن تنشأ مجموعة من القوانين لا تملأ لمادة الشعب ، بل تتناولها طبقة الكهنة وحدها . أما تدريب الشعب فقوامه أن يتعلموا ما عليهم من واجبات ، ويعرفوا كيفية تنفيذ هذه الواجبات . أما طبقة الكهنة فاختصت ببحث العلة السببية لهذا العمل . وهذا البحث الشامل في معاني هذه الطقوس مضافاً إليه ترجمة تلك التعاليم التي لا يتناولها العامة ، كان سبباً في نشأة عمليات التربية الحقيقية ، وفي ظهور المعاهد التربوية المتميزة . ومع أن هذه لم تعد بمد أن تكون « مدرسة لقسس » فهذا التعليم الذي تقوم به طبقة القسس المقترية لقسس تحت التمرين تتكون « مدرسة » بكل معاني الكلمة في المصور الحديثة . وكانت أول نشأة لهذه المدارس أيام قدماء

المصريين وأيام الكلدانيين حتى قبل أن يستدعى إبراهيم الخليل من أرض أور : وبعبارة أخرى يمكن أن نقول ان هؤلاء القوم كانوا أسبق الشعوب في الانتقال من مرحلة المهبجية الى أولى مراحل الحضارة .

على أن التوسع في التعاليم الخاصة بالكهنة ، كان سببا في النمو العقلي وفي التنوع في الاتجاه الفكرى . فقد أدت نزعة البحث هذه الى قيام العلوم الكونية والمبادئ الفلسفية والرياضيات والعلوم الطبيعية والحيوية ، يظهر لنا ذلك بجلاء من شيوع هذه المباحث بين قدماء المصريين . وكانت هذه العلوم بدورها سببا في تقدم العلوم الدينية وانتقالها من مرحلة عقيدة حياة الجاد أو مرحلة التفسير العلمى كما ثبت من بعض الأفكار التشرىجية والصحية التى ظهرت لدى طائفة القميس عند قدماء المصريين . وكثير من هذه المعلومات التى اختصت بها طائفة الكهنة ، قد خفى سرها على عامة الشعب كما هى الحال فى القيم الصحية للضلالت الدينية التى كانت لدى كل من اليهود وقدماء المصريين .

### ثالثا : الأساس الأدبى :

أما المجال الثالث الذى يحللى فيه تقدم وظيفة التريية على يد طبقة الكهنة فى هذا الطور البدائى ، فنلمسه فى اختراع لغة الكتابة . فقد تمت الطقوس الدينية وشعائرها وظهرت التفسيرات الفلسفية والكونية والعلمية . لذا أصبح من الضرورى الاحتفاظ بها اما عن طريق اختراع الكتابة ، أو عن طريق استعارة لغة مكتوبة . وهذا أدى الى سرعة وجود أدب مفصل منسق ، صار فيما بعد أداة أو وسيلة للتريية الشكلية . وبالإضافة الى هذه التفسيرات الحقيقية والشكلية التى تلقن للشعب ، نشأت التريية النظرية ، وهذه تطلبت من جماعة الكهنة الالام باللغة المكتوبة وبالأدب الذى تتضمنه تلك اللغة ، مثلها فى ذلك مثل الأدب فى وقتنا الحاضر ، فما هو الا التاريخ الثقافى للجنس الانسانى ، وما هذا التاريخ الثقافى الا ملخص خبرة البشر فى قياس قيم الحياة ومعانيها .



## طرق التربية البدائية :

لم يبق الا القليل نذكره عن طريقة التربية . وهذه المناسبة نقول ان الرجل البدائي لم يصل قط — الا عرضا أحيانا — وفي أرقى مراحل تطوره — الى القيام بعملية التربية بطريقة شعورية . وما قام به من تدريب فانه لم يتعد التقليد الاشعورى . فهو لم يحاول مطلقا التفسير أو التعليل . بل كان يرى العمل ويعرف كيف يعمل ، فكان الطفل مثلا يتعلم كيف يستخدم القوس والرمح ، وكيف يلبس جلود الحيوانات المذبوحة ، وكيف يطهى الطعام ، وكيف يفزل ، وكيف يصنع الخزف ... الخ بطريق الملاحظة تارة ، وبالمحاولة والخطأ تارة أخرى .

وبتكرار التقليد وبجذف الأخطاء ، يصل الطفل البدائي الى مرحلة الاتقان الفنى . وبظهور نظام الطبقات وتوزيع العمل ، تصبح عملية التقليد عملية شعورية ، ولكنها لا تصبح عملية تعلم عقلية . وكانت هذه الطريقة — سواء أكان ذلك من الناحية الاجتماعية أو من الناحية الفردية — عملية غير تفكيرية . وتتجلى هذه الحقيقة فى تطور صناعة الخزف ؛ فبطريق المصادفة تعلم الرجل البدائي أنه اذا احترق الاناء الخزفى الذى يحفظ فيه السوائل ، يقوى الاناء ويصبح أكثر قابلية لحفظ تلك السوائل . وظل بعد ذلك عدة أجيال يقوم بصنع هيكل الاناء من خشب الصنفاص ثم يغطيه بطبقة من الطمي ، وبعد ذلك يقوم بحرق النموذج الخشبي . وقد تعلم — بطريق المصادفة أيضا — أن الطمي يمكن تشكيله بطريقة مباشرة . واستمر مدة طويلة بعد ذلك يلصق أعواد هذا الخشب متفرقة بالطمي ، ثم يقوم بحرقها دون أن يصنع النموذج الصنفاصى ليبنى عليه اناء الطمي الذى يريده .

وبينما نرى أن الرجل البدائي يصور لنا نواحي حياته المادية فى صور وأشكال ثابتة ، فانا نجد يقصر تمام التقصير فى تصوير طرائق التعليم بالرسم أو النحت . ويصدق هذا أيضا على الشعوب الهمجية فى وقتنا

الحاضر ، فهم يعجزون عن إفصاح أو تيسير الوسيلة التي بها يتعلم صغار الأطفال هذه النواحي العملية في حياتهم .

وهذا التقليد الأعمى يتجلى أيضا في الناحية النظرية ، فلا يظهر التعليم بمعناه المفهوم — الذى يتضمن محاولة كشف ومعرفة الأسباب التى تدعونا الى القيام بعمل الشئ ، أو الى تيسير سر التقليد ، أو الى قبول التعاليم أو العقيدة — الا بظهور طبقة معينة ذات وظيفة كهنوتية تحمّ تربية طبقة مخصوصة وتلقينها التعاليم الدينية . وكان المتبع حتى ذلك الوقت أن أى تعليم شكلى من هذا النوع يقوم به الكهنة أو الأطباء ويلتقنوه الشباب الذين حتمت عليهم التقاليد أن يمتكفوا مدة يتعلمون فيها أسرار القبيلة وذلك قبل أن يصبحوا أعضاء عاملين فيها . وكان المتبع حينئذ أن يخضعوا للطقوس السرية ، وقد يتمتعون عن الكلام طيلة المدة التى قد تطول الى بضعة أسابيع أو أكثر ، وبهذا يتعلم الشاب حكمة شعبه وقومه ، ويعرف سر هذه الحياة وعلاقتها بعالم الأرواح . ويطلق جماعة علماء الانسانيات ( الاثروبولوجيون ) كلمة « التثنية » على مثل هذه الحفلات ، وذلك لأنه يستدل منها على أن التربية البدائية — مثلها مثل التربية المعقدة الحديثة — لا تخرج عن كونها ارشاد الفرد الى عادات المجتمع ، وذلك عن طريق تلقينه تراثها الثقافى المنظم ، ذلك التراث الذى انقسم فى وقتنا الحاضر الى مواد كثيرة الممدد محتاج الى سنوات طويلة للالام بها .

والصور المرسومة هى احدى الصور النادرة لهذه الحفلات ، وهى صورة تبين كيفية ازاحة قيود عدم الكلام عن شاب فى احدى القبائل الاسترالية . وهذه التعاليم من النوع التقليدى البحت ، وذلك لأن الشاب عليه أن يقبل بدون معارضة تقاليد القبيلة كإنتقالها اليه معلومها : وبذلك تثبت التقاليد — أعمالا كانت أو تميلات لهذه الأعمال — بثبوتها قطعيا دائما على يد السحرة أو القساوسة ، وذلك عن طريق السحر وتلقين

تعاليم الدين ومحاوره القس أو أى طريقة أخرى • ومتى حددت تلك التقاليد ، كان على الفرد أن يخضع لها خضوعاً أعمى بطريق التقليد •  
الانتقال الى مرحلة أرقى من مراحل العملية التربوية :

قد أثبتت عملية البحث والاستقصاء التى عملت على معظم الجماعات البدائية ، ما قاله المستر سبنسر من أن « أقل الشعوب تطوراً هى أكثرها كراهية لأى نوع من أنواع التغير » • ويعيش الرجل البدائى بهيئة نفسه لحاجات البيئة المباشرة ، وذلك عن طريق تقليد أشياخ عشيرته تقليداً مباشراً ، أو بالاذعان لأوامر الساحر أو الكاهن الذى يخضع هو نفسه للمبادئ نفسها بقدر ما يمكن •

ويعيش الرجل البدائى منعساً فى عالم الحاضر وذلك لأنه يعوزه الشعور بالماضى أو التفكير فى المستقبل • أما تربيته فلا تعدو أن تكون تهيئته واعداده للبيئة • وما دامت هذه البيئة لا تتغير ، فربيته لا تتقدم • ونظراً لأن هذا البدائى يعوزه التفكير فى المستقبل كما يعوزه الخيال الابتكارى ، فانا نجد أنه يخضع للرغبات المباشرة • وإذا استعنا لغة المستر سبنسر يمكن أن نقول « نظراً لأن الرجل البدائى لا يستشعر بوضوح ، اللذة أو الألم .المقبل عليه ، نجد أنه يعوزه الدافع الى العمل فيعيش فى الحاضر مطمئن البال غارقاً فى الاهمال » ونظراً لأن أرواح آبائه وأجداده محبوم حوله ، نجد تفكيره فى حياة مقبلة تخالف الحياة الحاضرة ، تفكيراً ضئيلاً ومحدوداً ، وليس فى برنامج تربيته ما يدعو الى التأثير فى سلوكه أو ما يدفعه الى أن يهيئ نفسه لمقتضيات الحياة فى المستقبل •

ولا يحتفظ الرجل البدائى بأى فكرة عن ماضيه اذ يعوزه تسجيل حوادثه وتذكر تفاصيلها • ويوضح ذلك عبارة سبنسر التى تحمل بين ثناياها معنى أن هؤلاء البدائيين لا يدركون تتابع الأحداث البعيدة بعضها على أثر بعض : من أجل ذلك لم يحاول الرجل البدائى أن يحتفظ بالماضى أو يلائم بين حياته وبين دينته التى شكلتها تشكيلاً كلياً تجارب الأجيال السابقة • نعم أنه يخضع خضوعاً تاماً للتقاليد وللعادة ، ولكن

هذا الخضوع هو نتيجة لتقليد أعمى لا يصحبه تفكير . زد على ذلك أن ما يهتم به الرجل البدائي لا يخرج عن اشباع حاجاته اليومية المباشرة ، ورغبته في اخضاع القوى التي تقف بينه وبين هذا الاشباع ، ولذلك فتفتحت قواه الادراكية الحسية ، أما قواه التفكيرية فتأخرت . وهو يشعر تماماً ببيئته المباشرة والمباشرة ، وتريبته لا تعلمو أن تكون اعدادهم لهذه البيئة دون أن تكون هناك أية محاولة للتأثير في المستقبل البعيد أو ضبطه أو للارتفاع بتجارب الماضي . ولم يشذ عن هذه القاعدة الا المبقرى الذى ارتأى تعديل الطرق القديمة ، أو كان يشعر شعوراً تاماً بالعملية التقليدية . من أمثال هذا ، تألفت طبقة السحرة ومن اليهم الذين قاموا - هم لا غيرهم - بدور المدرسين .

على أن هذا التفكير الساذج في التجارب والملاحظات الملموسة ، قد صار على مرّ الزمن وسيلة للاحتفاظ بسجلات دائمة . وبطريق هذه السجلات المكتوبة ، تجمعت المادة التي هي عماد الأحكام العامة . وعن مجرد التفكير ومحاولة التعليل ، نشأت وسائل القياس التي من بينها وسائل القياس العقلي كالحساب والرياضة وما شابه ذلك . وقد أدى هذا الى تكوين المدركات الكلية ومعرفة الأسباب والنتائج والقوانين العامة . وقد شجع تكوين هذه الأشياء على ظهور النظريات الفلسفية البدائية ، وعلى بزوغ نور العلوم الكونية وبذور العلوم المختلفة التي لم يكن لها وجود في حياة البدائي ، وبدأت العلاقة الوثيقة بين الفكر وبين العمل تتكون ، وأخذ التفكير الانساني يتجه اتجاها واضحا محدودا لم يألقه في المرحلة الأولى — مرحلة القول بعموم حياة المادة . ولقد سائر هذا التقدم شعور بالشك في عقائد الماضي ، وبالتنقد للحاضر ، وبالتقدم نحو عالم من الأشياء أحدث وأفضل من سابقه . ولم يصل الانسان الى هذه المرحلة الا بعد اقضاء المرحلة البدائية بزمان طويل .

على أن هذه التغيرات التي لحقت الحياة الفكرية ، والتي ميزت مرحلة الانتقال من الطور البدائي للثقافة قد سايرتها تغيرات أخرى لا تقل عنها

أهمية ، اذ بدأ نظام الأسرة الباترياركية ( الأسرة الأبوية ) يتخذ لنفسه منزلة ثابتة ، وبدأت النظم الحكومية والاجتماعية المؤسسة على ملكية الأراضي تحمل محل العلاقات المبنية على روابط الدم التي كانت تربط العائلة ، وقام نظام الجماعة على أسس سياسية بعد أن كان يقوم على أساس روابط القرابة والمصاهرة . وحلت عبادة القوى الطبيعية محل عبادة أرواح الآباء والأجداد . وحلت آلهة الحرب وآلهة التجارة والموسيقى والشعر والحب وغيرها من القوى المعنوية ، محل إله النار والماء والزوابع والحصاد . . . الخ وصار الإنسان شديد الشعور بالماضي ، وبما له من قيمة ، وبالمستقبل وما يصحبه من احتمالات . ولم تصبح التربية في هذه المراحل مقيدة بالحاضر فقط ، بل صار معناها الاستعانة بفطما ما لنمو الفرد في الحاضر في سبيل تربيته بما في الماضي من خير ، أو اعداده بالفعل لاحتمالات المستقبل سواء فيما يتعلق بهذه الحياة وما يتعلق بالحياة الأخرى . وبذلك يمكننا أن نقول ان ذلك الوصف الذي كان ينطبق على تربية الرجل البدائي — وهو أنها مجرد عملية توفيق بين الفرد وبينته الحاضرة المباشرة — لم يعد ينطبق عليها لأنها قد بلغت الآن درجة أرقى من خى قبل .



## الفصل الثاني

التربية الشرقية — التربية كتلخيص — التربية الصينية كنموذج

### فكرة الصينيين عن التربية :

ان العلاقة الأساسية التي بين التربية وبين أسلوب حياة الصينى تتضح فى العبارة الافتتاحية لأحد النصوص الكونفوشوسية وهى : « ان ما منحه الاله هو ما يسمى بالطبيعة . وما يطابق الطبيعة يطلق عليه « طريق الواجب » وتنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم » والغرض الذى ترمى اليه التربية هو تدريب كل فرد على سلوك طريق الواجب هذا حيث توجد جميع تفاصيل مهام الحياة وعلاقاتها منفصلة بدقة تامة . وهذه التفاصيل لم يلحقها التغير طيلة القرون المتتابعة : وفى الحقيقة ان الاله لم يمنح الا ما هو كائن — وهو ذلك الذى أقره كونفوشوس أو على الأحرى فصله وشرحه وقرره وجعله حجة قاطعة . وقد اعترف كونفوشوس Confucius نفسه بما لما من مكانة وقود لأنها حازت رضا السلف الذين عاشوا فى عدة أجيال : وان الحالة الطبيعية التى حازت رضا تعاليم الدين ومبادئ الأخلاق وقوانين الحكومة أو الدولة ما هى الا الحالة الراهنة التى هى أساس العلاقات الكائنة — وأن « طريق الواجب » يحتم علينا الاحتفاظ بما هو كائن فعلا دون أن يلحقه التغير والتبديل : : ومهمة التربية هى تدريب القادة على معرفة جميع التعاليم القديمة الخاصة بنظام المجتمع والعلاقات المناسبة فى الحياة وتدريب جميع أفراد الشعب على أساليب السلوك الصحيحة من حيث النشاط ومواضع الاهتمام فى نواحي الحياة المختلفة .

ولم يشاهد أى عصر من العصور أو أى مكان من الأمكنة — سواء كان ذلك فى الماضى أو فى الحاضر — شعبا مثل هذا الشعب الصينى

يخضع خضوعاً تاماً لدقائق التقاليد ويعنى بتقديمها تقديمها تاماً ، ويثابر طويلاً على الخضوع للماضى — فالمثل العليا التربوية لهذا الشعب ، التى أصبحت جزءاً من نسيج حياتهم ، تضر لنا سر هذا الاستمرار الطويل لبنائهم الاجتماعى الذى لا يتغير ولتزعهم الشديدة الى المحافظة ولميزاتهم الأخلاقية البارزة ولظواهر قوتهم وضعفهم سواء كأفراد أو كأمة — ولهذا السبب ليس هناك أى نظام تربوى آخر يمكن أن تتخذه مثلاً واضحا للعلاقة التامة بين التربية وبين الكيان الاجتماعى وبين التربية والحياة بوجه عام . وليس هناك مكان آخر زاد فيه نفوذ التربية وعظم نجاحها . فى الوصول الى أهدافها كما هو الحال هناك .

### العلاقة بين الحياة الاجتماعية وبين التربية :

ان تلك العلاقة الوثيقة التى بين التربية وبين الحياة ، كان من نتائجها أن جعلت للتربية صفات خلقية خاصة : فليما نجد — كما سنرى فيما بعد — أن التربية بالمدارس يغلب عليها الطابع الأدبى ويستشهد بها كمثل من أمثلة التربية الشكلية غير العملية نجد أيضاً محتويات تعاليمها متصلة اتصالاً وثيقاً بالسلوك فى ذلك تعطى للفرد الذى ينهل من مناهلها ، قدرة على أن يصوغ سلوكه صوغاً حسناً ، وتزوده بالمعرفة التى تمكنه من أن يؤثر فى سلوك الآخرين — وكافاً الطالب الناجح فى الآداب ، مكافأة لا ينال مثلها أحد من الطبقة المثقفة فى أى بلد آخر فيصبح من موظفى الهيئة السياسية له هيمنة كاملة على تنظيم الحياة الاجتماعية وتوجيهها — وتتألف مثل هذه الحكومة من تطبيق هذه القواعد القدية فى السلوك على الحياة الراهنة — وتتكون الطبقة الحاكمة من « طلاب السياسة » ولاشك أن مثل هذه الأرستقراطية إنما هى أرستقراطية علمية — وان الهدف الذى يرمى اليه نظام الحكومة الصينية هو تجنب حدوث التغير ، ومن ذلك بدأ الصينيون وكأنهم ليس لديهم حكومة — ولا يمكن مطلقاً أن ينطبق هذا على أى شعب غربى اذ لا يمكن أن تكون التربية ، والحكومة والمعتقدات الأخلاقية ، وتطبيقاتها العملية ، بمثابة للعقيدة الصينية

المؤسسة على التعاليم الديفية — على عقيدة كوفوشيسيوس — وتمثل الكوفوشية في الكتب المقدسة : وهي الكتب الأربعة ، والأديبات القديمة الخمسة — وجزء عظيم منها من عمل كوفوشيسيوس الذي عاش ما بين سنة ٥٥١ ق.م. وسنة ٤٧٨ ق.م. وجزء آخر من عمل تلميذه العظيم مينشيوس Mencius الذي عاش بين سنتي ٣٧٢ ق.م. ، و٢٨٩ ق.م. والجزء الباقي من عمل أتباع متأخرين عنهما — وعلى كل حال فإن كوفوشيسيوس قد ضمن البقاء والنفوذ لتعاليمه — التي حملت اسمه فيما بعد — لأكثر من عشرين قرنا .

### الكوفوشية أساس للتربية :

إن الكوفوشية تجمع بشكل في غاية الابداع بين الآداب السياسية والاجتماعية وبين الأخلاق الخاصة : : وهي في حد ذاتها نظام فلسفي أكثر من أن تكون نظاما ديفيا أو نظاما للعبادة . وهي في تعاليمها تستمد قوتها من عقيدتين أخريين موجودتين في الصين وهما البوذية والتاوية Taoism وتتلخص التعاليم الأخلاقية والواجبات الاجتماعية فيما يطلق عليه « العلاقات الخمس » التي يتعلمها كل طفل كبادئ للسلوك ، وهذه هي : علاقة الحاكم بالمحكوم أو بالرعية ، وعلاقة الأب بانه ، وعلاقة الزوج بزوجته ، والأخ بأخيه ، والصديق بصديقه : وكما أن هناك خمس حواس ، وخمسة عناصر ، وخمسة كواكب ، وخمسة أجناس ، وخمسة ألوان ، وخمس نعمات موسيقية ، وخمسة أذواق ، وخمس جهات للبوصلة ، فهناك أيضا خمس فضائل هي « الاحسان ، والمدالة ، والنظام ، والحزم ، والاخلاص » .

وهناك تطابق تام بين تعاليم كوفوشيسيوس وبين تعاليم فلاسفة اليونان الذين يعتقدون أن الفضيلة ما هي الا وسط بين طرفين : وسط بين الاقراط والتريط . أي أنها وسط بين رذيلتين — فكوفوشيسيوس يعتقد أن الفضيلة ليست الا الاتزان التام بين الانفعالات والشهوات وهذا هو عينه « قانون الوسط » — ونجد كذلك تشابها كبيرا بين تعاليم



ميشيوس وبين تعاليم اليونان من حيث أن الانسان خير بطبيعته ، وليس بشرير ، وأن الأخلاق والتربية هدفها الاحتفاظ بطبيعة الانسان وتوجيهه في سبلها . ويقول ميشيوس في ذلك « ان الانسان يميل الى الفضيلة كما يميل الماء الى الانسياب الى أسفل ، وكما يميل المتوحش من الحيوانات الى البحث عن الغابة » .

وقد لاقت آداب كوثوشيوس اقبالا تاما وحازت الاعجاب العظيم . وقد قيل مرة عن الصينيين « انهم وضعوا أرفع قوانين أخلاقية أنتجها العقل البشرى من غير أن يستمد معونة الوحي الالهى وأن تعاليمهم البارزة ظلت أغنى ما ورثه كل عصر من العصور الحاضرة المتوالية عن كل عصر من العصور الماضية المتوالية » . وقد أعلن هذا خاصة بسبب ذلك المبدأ الذى وضعه كوثوشيوس على لسان المدرس حين يسأل التلميذ قائلا « هل هناك كلمة واحدة يمكن استخدامها قاعدة عامة لكل تجارب الانسان التى تمر به فى حياته ؟ فأجاب المعلم قائلا « بلى أليس فى كلمة « تبادل المعاملة » الاجابة المناسبة ؟ فما لا تريده لنفسك لا تقدم على عمله للآخرين » ومن الغريب فى أخلاقهم أن يكون هذا بالنفى وليس بالايجاب — ولكن رغم الاعتراف العظيم بهذه المادى ، فيجب أن نعلم بأنها قليلة ومتباعدة . فهذه الكتابات المقدسة هى فى الغالب مخصصة لعرض تفاصيل السلوك التى تحدد العلاقات المناسبة فى الحياة — ويندر على المجموعة الكبيرة التى تتبع تعاليم هذه الآداب القديمة أن تكتشف المبدأ الذى ينطوى تحت هذه المدركات الكلية .

وهاك نصا قصيرا مقتبسا من *the Analects* أو « كتاب الطقوس » وهذا هو أحد « الآداب القديمة الخمسة » وسيجد لنا تصور روح هذه الكتب المقدسة ومحتوياتها كما أنه سيصور لنا فى الوقت نفسه الفرض من تربيتهم ومحتويات هذه التربية ويشمل هذا النص الشرط الافتتاحى من فصل عن « نموذج الأسرة » حيث ينتظر أن يجد الانسان فضائل هؤلاء الناس واضحة ماثلة كما أنها تعتبر مثالا للمادة التى تدرس فى المدرسة .

أولا - ان كلا من الحاكم والملك يأمر كبير وزراءه أن يبلغ دروسه في القضيّة الى ملايين الناس .

ثانيا - يجب على الأبناء - في خدمة والديهم - عند صيحة الديك الأولى ، أن يسلوا أيديهم ، ويضمضوا أفواههم ، ويمشطوا شعورهم ويغطوها بغطاء حريري ويثبتوه بالدبابيس ، ويربطوا الشعر عند منابته بمصاصة ، ويمسحوا ما كان عالقا من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة ، ثم يرتدوا غطاء رؤوسهم تاركين نهايات الأربطة مرسلّة ، وبعدئذ يجب عليهم أن يرتدوا سترهم السوداء المناسبة ، وأن يغطوا ركبهم بغطاء يثبتون فيه الواحهم الصغيرة . وعليهم أن يعلقوا أدواتهم المناسبة التي سيتمثلونها على يمين المنطقة وعلى يسارها . فعلى الجانب الأيسر نوضع المسحة والتنديل والسكين والمن وسمار ومرآة لاشعال النار في الشمس - وعلى الجانب الأيمن قمع للابهام وسوار يلبس على الذراع واسطوانة نوضع فيها آلات الكتابة وحافظة للسكين وسمار كبير وملقط لالتقاط النار من الخشب . ويجب عليهم أيضا أن يرتدوا عقودهم وأن يحكموا رباط أحذيتهم .

ثالثا - يجب على زوجات الأبناء أن يخدمن والدي أزواجهن مثلما يخدمن والديهم ، فعند صيحة الديك الأولى يجب أن يسلوا أيديهم ويضمضوا أفواههم ويمشطوا شعورهم ويغطوها بغطاء حريري ويثبتنه بالدبابيس ويربطن الشعر عند منابته بمصاصة ويمسحن ماكان عالقا من الأتربة بالأجزاء غير المغطاة ثم يرتدين غطاء رؤوسهن تاركين نهايات الأربطة مسترسلّة . وعليهن بعد ذلك أن يرتدين سترهن وعليها «الشاش» . وعلى الجانب الأيسر عليهن أن يعلقن المسحة ، والتنديل ، والسكين ، والمن ، وسمار ، ومرآة لاشعال النار - وعلى الجانب الأيمن يعلق صندوق الاير ، والخيط ، وسمار كبير ، وملقط لالتقاط النار من الخشب : وعليهن أيضا أن يرتدين عقودهن وأن يحكمن رباط أحذيتهن .

وهكذا تستمر بضع فقرات مخصصة لسلوك الابن الأصغر ، والبنت الصغرى ، وامرأة الابن ، ... الخ . وهناك فصول أخرى عن نشاط أفراد الأسرة وعلاقة بعضهم ببعض . أما فضائل الحياة العائلية فهي واجبات البنوة ، والحب الأخوى ، والصداقة ، وما يافلها . ويمكننا الوقوف على أمثلة محسوسة لهذه الفضائل وأمثالها من النصوص التى اقتبسناها .

ولا تحوى هذه النصوص أى تصوير لفساد أخلاق الآلهة كما هو الحال فى الآداب الدينية لدى الاغريق أو افساد أخلاق الرجال كما هى الحال لدى اليهود : — كما أنها لاتضمن أى مبالغت كما فى أساطير أغلب الشعوب ، بل على العكس تمجدها تعمل على بث الفضائل لمجتمع لا يلحقه التغير ولا التقدم ولشعب له وجهة نظر مادية وضيقة بنحو هذه الحياة وهنا لانجد تعاليم تلهم الفرد أو يشتم منها غير المثالية حتى أن مآلديهم من مبادئ خلقية قليلة نراها مؤسدة بمخاديفها على تقاليد غير معقولة ومستندة الى سلطة مطلقة .

وقد سردت التفاصيل الكافية الخاصة بالدين وبالأخلاق وبالأدب المقدس لهؤلاء القوم للتدليل على نوع التربية التى لديهم وعلى أهدافها : فترية الفرد تتضمن قبضة على ناصية الآداب المقدسة حتى يتمكن من أن يعيش طبقا لقوانين الطبيعة التى سبق أن أشرنا إليها — وسيطرة الفرد على الآداب المقدسة تحتم عليه استظهار هذه الكتب المقدسة وهضم ما عليها من التعليقات الكثيرة — ولكى تتحقق الناحية الاجتماعية للأهداف التربوية الكنفوشية ، تمجد الحكومة تضيف هدفا آخر وهو أن مهام الحكومة لا يظلم بها هؤلاء الذين يظهرون تفوقا عظيما فى استيعاب محتويات هذه الكتب المقدسة وقدرة فائقة على تقليدها فكريا وعلى الاحتفاظ بشكليتها وبنمطها القديم : وهذا يتحقق بواسطة نظام من الامتحانات أساسها المطالبة بتحرير المقالات — ويقول Smith عن أهمية هذه الامتحانات « اذا اتخذنا المستويات العينية كمياريالقياس : وجدنا أن كتابة المقال الجيد هو من الأعمال النبيلة جدا التى

تليق بالعقل البشرى ، فان الانسان الذى يلم الماما تاما بحكم الأقدمين ،  
والذى يستطيع بسرعة أن يدون مقالات منسجة التكوين ، رقيقة  
الماطفة ، راقية الأسلوب ، والذى يكون ملما الماما واسما بالالموضوع  
فحسب ، بل بالموضوعات المماثلة — ان مثل هذا الشخص لا يستحق  
فقط أن يقف أمام الملوك ، بل هو جدير بالثول بين الآلهة » — وعندما  
يختار هؤلاء الأفراد المبرزون لجدارتهم التى تجت عن معرفتهم العميقة  
لحياة الماضى : ولعزيمتهم القوية وقدرتهم وميلهم الى التمسك بتقاليدهم  
الموضوعة بعهد اليهم بأن يحكموا زملاءهم ويروا أنهم لا ينقضون مشيئة  
الآله ولا يحدون عن « طريق الواجب » الذى هبط من السموات .  
وبذلك يتحقق الغرض الاجتماعى من التربية .

#### الأسرة — الوسط التربوى الأساسى :

وثمة نقطة أخرى تتعلق بطبيعة التربية لدى الصينيين جدير بنا أن  
نشير اليها : فبينما يخصص للتعليم معهد خاص — هو المدرسة — فان  
الأسرة تقوم بتمهيد الأساس له بصفة خاصة . ففرس الأخلاق لدى  
الصينيين هو من مهام الأسرة ومن مظاهر نشاطها . وتعاليم الأخلاق  
والعلاقات الحس المعروفة هى من شأن الأسرة ومحتويات أدبهم المقدس  
مرتبطة ارتباطا تاما بهذه العلاقات — وعماذ ديانتهم عبادة السلف —  
وان قوى الأبناء هى أعظم فضيلة لديهم بل هى سيدة الفضائل —  
والأسرة حقيقة هى أساس التنظيم الاجتماعى وذلك لأن خطيئة الآباء قد  
بعاقب عليها الأبناء — على أن تشرعاتهم وأخلاقهم لا تخرج فى روحها  
عن الروح والقواعد التى رسمتها العلاقات العائلية — وبهذا الشكل  
تسيطر الأسرة على المجتمع كما سيطرت نسبة الحياة الى الجماد على الشعوب  
البدائية .

#### نظم التربية الصينية : مدتها ، مداها ، قديمتها :

منذ القرن الخامس عشر قبل تأسيس رومة ، والقرن الثانى والعشرين  
قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام ، والصين موجودة كدولة متميزة  
ذات نظام اجتماعى خاص وذات ثقافة مميزة لشعب جامد : وعلى هذا فان

الصين يمكن اعتبارها نموذجاً للمجتمعات الشرقية بوجه عام — وما دامت نظم التربية فيها لها تاريخ مماثل لها في الطول ، وان هذا التاريخ كان عاملاً حيوياً في حفظ خصائصها ، فان نظامها التربوي يعتبر نموذجاً للتربية الشرقية . يقول لويس Lewis « قبل أن يترك سيدنا ابراهيم بلاد أور الكلدانية في غرب آسيا ، أسس امبراطور الصين نظاماً للتربية في شرق آسيا ما زال موجوداً وتتج عنه شعباً ما زال مستمراً في تقديس هؤلاء الرجال الذين اتهموا لأنهم قد علموهم جمال اللغة الصينية وقوتها » : وعلى الرغم من أن مسيو Biot وهو أول الخبيرين في البحث في التربية الصينية وقد يكون أكبرهم — يرجع بداية نظم التربية الصينية الى القرن الثالث والعشرين قبل الميلاد ، فان قليلاً جداً من الأمور التي يمكن أن تكتشف لا ترجع الا الى ما قبل القرن السابع قبل الميلاد — وبعد فترة من الحروب الأهلية والفوضى ظهر « كونفوشيوس » فأعاد تقود الآداب المقدسة وأتقن وأحيا هذه التعاليم وأبقاها بين ثايا كتاباته الخاصة ونسب اليها قدماً طويلاً ووجّه الشعب الى اقتناء ذلك السلم الذي ميزهم كشعب والذي أثار فيهم لقبول ودراسة هذه الآداب وتقديسها ، وبذلك صار الصينيون « أهل كتاب » أي أمة تأسست على نظم ديفية وتربية أدبية — وصار مينشيوس Mencius معبراً جديداً عن الأدب وزاد عليه باتقان مسائل .

مع أن بداية نظم التربية والامتحانات الحالية ترجع الى القرن السابع قبل الميلاد ، فان هذه النظم قد خضعت كما خضع المجتمع الصيني لكثير من التغيرات التاريخية المتعددة النواحي : ولو أن هذه التغيرات بالمقارنة بأحوال الشعوب الأوروبية تجعلنا نقول ان عادات الصين ومعاهدها لم يلحقها التغير . ومع هذا نعترف بأن هناك بعض التطور — وليس من مجال بحثنا أن نتبع هذه التغيرات ويكفي أن نعرف أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة للملاءمة وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالي سنة ٦١٧ ق م . عند اعتلاء أسرة « تانج »

العظيمة للعرش : ولقد كان لأنظمة الكليات ما نظم الامتحانات من  
الأهمية عدة قرون — ولكن أسرة مانشو Manchu قد اهتمت اهتماما  
عظيما بنظم الامتحانات في القرون الثلاثة الأخيرة •

على أن مدى انتشار هذه النظم لا يقل غرابة عن مدتها : فهي منتشرة  
في مساحة من الأرض تبلغ قريبا ضعف مساحة الولايات المتحدة وبين  
قوم يلبفون خمسة أمثال سكان الولايات المتحدة — أى ما يقرب من  
عشر مساحة الكرة الأرضية وخمس الجنس البشرى — ومثل هذا النظام  
التربوى الذى يؤثر فى مثل هذا العدد العظيم من السكان لابد أن يظل  
لوقت طويل جدا ويخرج عنه استقرار الكيان الاجتماعى الذى يلائق  
فى انتشاره ومدته النظام التربوى — مما يجعله جديرا بدراسة كل من  
يبحث فى معرفة عواملنا التربوية وأساسا للحكم على التجارب التى تقام  
فى ميادين التربية •

ومنذ سنة ١٨٩٥ حتى يومنا هذا خضع هذا النظام لتغيرات كثيرة  
من شأنها أن تعدل بشكل واضح كلا من الحياة الاجتماعية والتربية عند  
هذا الشعب — وفى الحقيقة — لقد اتضح للجميع — صينيين وغربيين  
أنه لا يمكن أحداث أى تغيير فى حياة الصينيين ، حكومتهم ، ومثلهم  
الاجتماعية ودينهم الا بتعديل نظم التربية — وبما أن اهتمامنا بهذا النظام  
يقتصر على كونه مثالا فلا يهمنا من هذه التغيرات أكثر من أن نلاحظ  
مدى العلاقة الوثيقة بين المثل العليا التربوية وبين تطبيقاتها العملية وبين  
حياة المجتمع فى النهاية •

هذا وقد بدأ الانحياز لإدخال نظم التربية والتعليم الغربية ينتشر  
اقتشارا عظيما بين المعلمين والموظفين المسؤولين وكان ذلك بعد الحرب  
الصينية اليابانية ، وكان نتيجة لمدة مؤثرات أهمها الاحتكاك الثقافى  
بالأوروبيين والأمريكيين • وفى سنة ١٨٩٨ ألغى نظام الامتحانات القديم  
وذلك بتمضى مرسوم امبراطورى وحل محله نظام الكليات الغربية —  
وليس ثمة شك أن هذا العمل كان نصيرا خطيرا أدى فيما بعد الى خلط

الأسرة المالكة لهذا الامبراطور الجريء • وعلى كل حال فبعد الدلائل العملية التي عرف منها أن الامتحانات ونظمها الموضوعية لا تكفى لإخراج قادة للجيش الحديث فإن الامبراطورة « دواجر Dowager » زعيمة حركة الإصلاح ابتدأت بنفسها في سنة ١٩٠١ تدخل إصلاحات على النظام القديم وتمكنت — بإصدار مرسوم — من إلغاء النظام الأدبي الرجعي في الامتحانات وحل محله رسائل قصيرة ومقالات عن الأساليب الحديثة والقوانين الغريبة والدساتير والاقتصاد السياسي : ومن الواضح جدا أنه لا يمكن أن تكون مثل هذه الإصلاحات تامة لأنه عهد في تنفيذها إلى فئة لا تؤمن بها ولا تتحمس لها — زد على ذلك أن تربيتهم لا تؤهلهم إلى مثل هذا العمل مطلقا — ولكن نظام الجوائز الذي اتبع ، والنظام الشامل للتعليم وللإمتحانات الذي ساد ، كان من شأنه أن يحدت تغييرا سرما وتبع ذلك تحمس الطبقات المثقفة للأهداف الجديدة •

التربية الصينية : موادها • تنظيمها • طرقها :

يشهد جميع الباحثين الموثوق بهم بأنه ليس هناك أى قطر من الأقطار نرى فيه التربية شكلية وتغلب عليها الصبغة الأدبية ولها من النفوذ العظيم ما للتربية في الصين — وبأنه ليس هناك أى مكان آخر كان للتربية فيه نفوذ مباشر ودائم في صلب خلق الشعب بصبغة خاصة — وبأنه ليس هناك أى مكان آخر توحدت فيه مظاهر نشاط التربية وعملياتها : وعلى هذا فالصين أصبحت بلاد الوحدة المطلقة نتيجة لنظم تربيتها : فهي بلاد العرف والتقاليد المرعية ، وهي البلاد التي لا يسمح فيها بأى تغيير في الطرق المعمودة في التفكير والوجدان والعمل ، وإن حدث مثل هذا التغيير فهو نادر • ومع ذلك فالتربية محدودة في موادها ، شكلية في طرقها ، وعلى نمط واحد جامد لا يتغير في تنظيمها : : ولنبدا الآن بدراسة كل نقطة على حدة •

مواد التربية :

إن غرض التربية في مراحل التعليم الأولية في التربية الصينية هو أن

يلم الصينى باللغة وبالآداب المقدسة ومعنى هذا أن البنت ليس لها أى تقدير ولا منزلة فى تعليمهم الأدبى أو فى معاهدهم التربوية — وتقصد بالالام هنا معرفة حرفية مطلقة للآداب بحذافيرها ومقدرة على انشاء أسلوب شكلى ونطلى فى كتاباتهم — ويتألف الجزء الأعظم من التعليم الأولى ومن التعليم العالى من استذكار هذه الأساليب اللغوية والأدبية بغير أى ضرورة لمعرفة أهميتها الحقيقية : ويمكن معرفة بميزات هذا المجهود الجبار من دراسة خصائص كل من اللغة والأدب .

### مميزات اللغة :

ان الرموز الكتابية الصينية تمثل أفكارا لا أصواتا ، فاللغة الصينية لغة ذهنية ideographic لا صوتية وتبعاً لهذا كثرت رموزها لتطابق أفكارها . وليست لهذه الرموز أصوات ، فمثلها كمثل الأرقام الحسائية فمعناها تميزه العين قبل أن تدركه الأذن : : ومن المستحيل أن تقدر العدد الذى تتكون منه رموز هذه اللغة ، ويقدره معظم الثقافات فيما عدا المترادفات والكلمات غير المستعملة بما يقرب من ٢٥ ألف رمز . وإذا حسبنا عدد هذه الرموز بعد أن تسفل عليها العلامات المشددة ، وجدنا أنه يزيد على ٢٦ ألف رمز . وإذا تذكرنا أن هذه الرموز لا بد من أن تحفظ عن ظهر قلب كما تحفظ حروفنا الأبجدية ، تصورنا مقدار المجهود الشاق الملقى على عاتق التلميذ — وعلى كل فكثير من هذه الرموز قلما يستعمل : وكتبهم التسعة المقدسة — التى يتكون منها معظم مادة التربية — لا تحتوى فى الواقع على أكثر من خمسة آلاف رمز . زد على ذلك أن هناك ستة غاذج مختلفة للكتابة البدوية تشبه الكتابة الرومانية والكتابة المائلة والحروف السوداء فى الانجليزية : وهذه النماذج أو الطرق الستة هى طريقة التمييز ، الطريقة الرسمية ، الطريقة الأدبية أو النموذجية ، الطريقة العادية ، الطريقة الجارية ، طريقة الزاوية المشابهة للطباعة — ومن الواجب معرفة عدد معين عن هذه الأشكال — ولكن الأهم من هذا — فيما يختص التلميذ — يجب أن نتذكر أن هذه اللغة



المدرسية لغة ميتة من الناحية العملية وبذلك انقطعت صلاتها باللغة التي يستعملها في حياته اليومية . فأفعال هذه اللغة جامدة لا تُصَرَّف ولا تختلف صيغها ، وأشباهها لا تجس ولا نوع لها ولا عدد ولا صفة : وبما أن معنى الكلمة يحدده السياق أو موضع الكلمة في الجملة أو التبرات الصوتية ، فإن بساطة تركيب قواعدها مما يزيد في صعوبتها . فاستخدام الأسلوب الأدبي الذي تقرأه المستويات المدرسية لا يمكن أن يصل اليه التلميذ إلا بعد سنوات من التمرين التقليدي القاسي .

أما الأدب فتجلى فيه الصعوبة نفسها التي تظهر في اللغة . فبالإضافة إلى كونه مكتوبا « بلغة ميتة » لا بلغة التخاطب ، فهو لا يحمل أى معنى للطالب لمدة عدة سنوات . يقول « مارتين Martin » هو في هذا يشبه اللغة اللاتينية لدى تلاميذنا الذين نجبرهم على استظهار الأدبيات اللاتينية المعروفة حتى يستطيعوا اعادةها دون أدنى خطأ مع عدم معرفتهم ماذا يقصد من معاني الكلمات ، وبالتالي ماذا يقصد من الأدب ذاته .

#### مراحل الدراسة :

إن مرحلة التعليم الأولى مخصصة لاستذكار أشكال الرموز المختلفة وذلك بحفظ بعض النصوص التي أجمع على اختيارها وحفظ الكتب الدينية التسعة . أما المرحلة الثانية فهي مرحلة مخصصة بالترجمة أى حل تلك الرموز . وكما أن المرحلة الأولى كانت مخصصة بمجرد استذكار أشكال هذه النصوص والدروس الانشائية ، فالمرحلة الثانية هي مرحلة قراءة فعلية بمعنى ترجمة تلك النصوص . أما المرحلة الثالثة فهي مخصصة لكتابة المقالات الانشائية حتى يكتب التلاميذ في هذا الفن مهارة كافية تمكنهم من النجاح في الامتحانات . ويتطلب هذا التدريب على تحرير المقالات دراسة عنيفة لصور الآداب وموادها : ومن المرحلتين الأخيرتين يتألف التعليم العالي .

#### مواد التعليم الأولى :

إذا ما لاحظنا أن المدارس الأولية اختيارية ، وأن هناك تباينا عظيما

في النواحي البيئية ، واختلافا ملموسا في النواحي الجنسية ، فإتانا نجد أن مواد مناهج هذه المدارس موحدة توحيدا ظاهرا .

والكتاب المقرر الذى يستعمله المبتدئون في كل مكان هو كتاب « الشعر ذى البجور الثلاثة Trimetrical Classic » واشتق هذا الاسم من طريقة ترتيب رموزه : وقد يتصور الانسان من محتويات هذا الكتاب المشهور ، أن هذا الشعب العظيم هو أكثر الشعوب البشرية ذكاء . ولكن حينما تذكر أن الغرض الوحيد من دراسته هو التمكن التام من الرموز التى يتألف منها الكتاب — وقد بلغت أكثر من ٥٥٥ من الرموز المختلفة — عندما يتذكر الانسان هذا كله ، يجد أن كل تفوق مزعوم يتلاشى اذا ما استثنينا التفوق في الناحية الآلية وتغرين الذاكرة نغرينا آليا : : والحق أن العيارة التى نجدها في مسهل هذا الكتاب تقرر حكمة فلسفية ودينية ظلت مثارا لجدل وققاش دائم بين طبقات المتعلمين في معظم الشعوب . وهذه السطور كما ترجمها وليمز Williams هي :

« يولد الناس خُمرين بفطرتهم

وهم وان تشابهوا في هذه البداية الا أنهم في الواقع يختلفون .

ونحن اذا تركناهم دون تربية اضمحلت صفاتهم الأصلية .

وتعظم قيمة منهاج التربية اذا زادت عنايتنا له .

في القدم اختارت أم ميفشيوس لها مقاما منزلا .

ولما لم يتعلم ولعها كانت تنقض النسيج الذى لم يتم الا نصفه .

وانها لخطيئة من الأب أن يعول ولا يرى .

ويوصف المدرس الذى يربى دون حزم بالمتهاون

وانه لظلم قاضح ألا يتعلم الأطفال .

لأنهم ان لم يتعلموا في وقت طفولتهم فهذا هم فاعلون اذا ما تقدمت

٣٣ السن ؟

فكما أن الدرة الثمينة التى ان لم تكتشف لم تظهر فائدتها .

فكذلك الرجال غير المتعلمين سوف لا يعرفون ماهو السلوك

الحقيقى » .

وثانى كتبهم الأساسية هو « قرن من الألقاب » ويحتوى على مايقرب من أربعمائة اسم لعائلة أو لعشيرة مختلفة . ومع أن تعلم هذا الكتاب يشبه تماما تعليم قوائم الأنساب في التوراة ، الا أن له فائدة عملية : ويتلو هذا الكتاب أهم هذه النصوص وهى : « الأدب الألفى القديم » ويتألف هذا الأدب من ألف رمز لايشابه منها اثنان فى المبنى أو فى المعنى ، ولكها منظمة بشكل خاص بحيث تحقق كلا من القافية والوزن : ومن الطبيعى أن نجد فى معانيها شيئا من عدم الانسجام : : ويلى هذه النصوص الثلاثة أناشيد الأطفال ، سنن الواجبات النبوية ، معلم الأحداث . وكل هذه النصوص تؤكد بشكل قصصى المبادئ الأساسية للأخلاق الصينية : ولها أثر عميق فى سلوك الأطفال الى حد ما اذا علمنا أن معظمهم يتعدون هذه المرحلة من مراحل التعليم . وفى كثير من الأحيان نجد أن مبادئهم التى يثبتونها فى نفوس الأطفال نبيلة جدية بالتعليم وأن البعض الآخر شكلى لاقية له . وانا على كل حال نجد أنه لا يحصل على الدستور الأخلاقى من هذه التعاليم الا أفراد قليلون من الصينيين اذ أن مدارسهم شكلية — أى موسومة بطابع شكلى — وفى ذلك يقول دكتور مارتين Martin وهو حجة فيما يقول لارتباطه بالتعليم الصينى نصف قرن كان خلالها متصلا بالجامعة الامبراطورية :—

« ليس هناك أشد قسوة من تلك الجهود المضنية التى تبذل فى المرحلة الأولى — فالطفل يذهب الى المدرسة ومثله كتل الدرة الثمينة تحتاج صقلا . ولكن عملية الصقل عملية بطيئة تحتاج لاجهاد عظيم . فكتبه مكتوبة بلغة ميتة وذلك لأن لغة التخاطب أو اللغة الدارجة تبتعد بعدا كبيرا عن أسلوب الانشاء الأدبى فى كل ركن من أركان الامبراطورية . حتى ان الكتب حينما تقرأ بصوت مرتفع لا تحمل معنى حتى لأذن المتعلم كما أن أصوات الرموز لا تحمل أى معنى لذهن المبتدىء : : — ولم يبدل أى مجهود لبث الحياة فيها واعطاها معنى — وما هذه المرحلة الأولى الا مرحلة تقوية للذاكرة بشكل أعمى بغير أى محاولة لتقويتها باستخدام ملكات أخرى » .

وينطبق هذا التعليق نفسه على ما يحدث في المرحلة الثانية من حياة الطفل المدرسية - وهي مرحلة استظهار « الكتب الأربعة » و « الأدبيات الحثة » . ويتطلب هذا المجهود أربع سنوات أو خمساً إضافية وبذلك تنتهى مهمة المدارس القروية ، والمدنية العادية . وفى هذا التعليم المدرسى يقول مارتن Martin « وفى طيلة هذه المدة لا يكون العقل قد اكتسب أى فكرة واحدة فالهدف الذى يرمى اليه هذا النظام الشكلى لا يخرج عن النطق بالكلمات بطرف اللسان وكتابة الحروف بطرف القلم » .

ويمكن أن نقول أن الكتب المقدسة التسعة تعادل فى حجمها المهددين «قديم والجديد» . ومن ثم فبإنهاء مرحلة المدرسة القروية أو المدرسة الأولية فى سن الخامسة عشرة أو أكثر يكون القى قد اكتسب براعة عظيمة فى الاستظهار ولكنه لم يستمد أى شىء آخر .

أما فن الكتابة فيكون القى قد أتقنه أيضاً وإن هذا الفن له من الصفات المطلقة مالا يجعله متصلاً بالحياة اليومية الا صلة واهية كما هو الحال فى التعليم الأدبى . ويشد عجبتنا اذا عرفنا أنه قبل أن يصل التلميذ الى مرحلة تحرير المقالات . لامت هذه الكتابة الا بصلة ضعيفة للمجهود الذى يبذله فى القراءة . ويصور لنا سميث Smith صورة حقيقية موجزة لتلك الناحية من نواحي العمل المدرسى حيث يقول « ان مهمة تعلم كتابة الرموز الصينية هى مهمة شاقة اذا قسناها بالمجهود الذى يبذل لتعلم كتابة أى لغة أوروبية . فاللدالة الحقيقية للرموز لا تقل أهمية عن التعرف على الرموز والنجاح فى بعض الامتحانات يعتمد اعتماداً كبيراً على حسن الخط أكثر من جال الأسلوب . وما يثير الدهشة حقاً أن الرموز التى يختارها المدرس لتدريب التلاميذ ليست لها أى علاقة مطلقاً بأى شىء يدرسه . وقد تؤخذ هذه الرموز أولاً من كتب شعرية صغيرة وضعت لهذا الغرض وتشمل رموزاً سهلة وعامة . أما الخطوة الثانية فهى خطوة الانتقال الى الكتب التى تحتوى على مقتربات من شعراء أسرة تانج .

ولكى يقدرها التلميذ لابد من أن يلم بنماتها وقوافها التي لايزال التلميذ لايعرف عنها شيئا : وهناك احتمال كبير جدا أن الرموز التي يتعلم الطفل كتابتها في هذه المرحلة لا يكون قد رآها من قبل أبدا كما أنها لا تعاونه في دروسه الأخرى . ولا يلتفت الا الى أمر واحد هو هل الحروف سليمة في تركيبها أم سقيمة . أما المراجعة فلا قيمة لها مطلقا . وأما سبب اختيار شعر أسرة تانج Tang لكتابة الدروس بدلا من الرموز والجلل التي هي جزء من الدرس . فهو ما قبلوا عليه من استخدام الشعر وعدم استخدام سواه . ومن يفعل غير هذا يعرض نفسه للسخرية .

وان خصائص الحياة الصينية بما تطلبه من كثرة المعاملات اليومية الضرورية ومن استخدام النقود وهي ذات أهمية لا تقدر ومن ضياع الوقت الطويل في عد هذه النقود ومن طبيعة حياتهم اليومية وهي عملية ومادية الى حد كبير جدا — كل هذا يوحي اليها بأن مادة الحساب لابد أن يكون لها الأسبقية بين مواد المنهاج . ولكن الواقع خلاف ذلك :: « فالجمع والطرح والضرب واستخدام الكسور العشرية من الضروريات اليومية لكل صيني ولكنها مع ذلك مواد لا تعلم » بل ان مثل هذه الخبرة يكتسبها الانسان في حياته اليومية أو من أولئك الذين يشتغلون في الأعمال التجارية ومن جماعة الحاسبين وجماعة مساحي الأرض وغيرهم . فوسيلة التعليم الوحيدة هي الأخذ عن هؤلاء الاخصائيين ويصل المتعلم الى درجة الكمال فيها بعد خبرة طويلة هي من خصائص مثل هذا الجنس الذي يمتاز بالصبر على احتمالها :

### التعليم العالي :

أما التعليم العالي فيشغل فترة غير محدودة تختتم بالنجاح في الامتحانات الحكومية والحصول على درجات علمية — وما دام التعليم العالي عندهم أساسه اعداد مقالات لهذه الامتحانات فمواد الدراسة في هذه المرحلة العالية يمكن فهمها جيدا في ضوء وصف نظام الامتحانات . ويكفي أن نشير هنا الى أن الكتب المقدسة قد حفظت عن ظهر قلب ومن الضروري

الالام ببعض المعلومات عن محتوياتها ولا يتم هذا الا بالقراءة أو بترجمة هذه الكتب أو بدراسة الشروح العديدة عنها خاصة — وقد تمضى السنون في سبيل تنمية القدرة على كتابة الرسائل ذات الأسلوب الخاص والأفكار المينة التقليدية التي تتضمنها هذه الكتب المقدسة : : وهذا الإعداد عاقل الى حد كبير التمرين المستمر في اللغة اللاتينية شعرا ونثرا الذي كان يعم المدارس العامة الانجليزية أو تشبه الى حد ما ماكان في الكلية الامريكية القديمة مع اختلاف ظاهر هو أن الآداب التي يدرسها الصينيون هي الآداب المقدسة •

### النظام المدرسي :

ان تنظيم معاهد التربية الصينية نظام مزدوج فهناك :  
أولا — نظام المدارس وله طابعه الخاص ويقوم على نشر سيادة اللغة الصينية والأدب المقدس وكذلك على بث القدرة على كتابة المقالات •  
ثانيا — نظام الامتحانات وتشرف عليه الحكومة لأنه يعتبر بمثابة الضابط المسيطر على نظم التربية لديهم •

والمدارس الأولية — التي تخضع خضوعا تاما للمناهج السابق شرحها — موجودة في كل قرية ويصرف عليها من الأموال الخاصة : يؤمها التلاميذ بمحض اختيارهم ويقوم بالتعليم فيها اما فئة من الطلبة لم يحصلوا على درجاتهم العلمية أو أولئك الذين لم يسددهم الحظ بالحصول على درجات كسابقيهم مما حرمهم نصيبهم في شغل الوظائف • أما مباني المدارس فهي لا تستحق الذكر فقد يكون التعليم في أى حجرة خالية في أحد المنازل أو في أحد المعابد أو في أحد الأبنية العامة وكثيرا ما نجدها في أحد المعابد الكونغوشية وقد تكون في « كشك » أو زاوية أو ركن مظل : : — أما اليوم المدرسي فهو طويل جدا ومستمر طول العام — ويحتم العمل المدرسي ابتعاد التلميذ وكذلك المدرس عن زملائه وأقاربه لينقطع للدراسة حتى أصبح من العار أن يتجه أحدهم الى أى عمل آخر بل أى نوع من أنواع التسلية فصار العمل المدرسي مرهقا للغاية يشغل معظم أوقات

التلاميذ ولو كانوا من طبقة الأذكاء : : ومع أن المصروفات المدرسية في غاية الاعتدال ، فإن عدد تلاميذ هذه المدارس ليس بالكثير جدا وذلك لأنها لا تعد التلاميذ الا للنجاح في الامتحانات ومن ثم تمهد لهم الطريق للحياة العلمية وللوظائف العامة : : ولايستطيع الاستمرار في الحياة المدرسية بعد اجتياز المرحلة الابتدائية الا جزء من عشرين من الأطفال ، وهذا يؤدي الى أن نسبة ضئيلة جدا تصل الى الدرجات الرفيعة التي ترفع الفرد الى الوظائف العالية ؛ ولذلك يعتبر بعض العلماء أن هذا النظام فاسد ومضيق للوقت — : : ومع أن هذا النظام يحقق الأهداف الاجتماعية العامة فانه يؤثر تأثيرا سينا في التسعة والتسعين في المائة من التلاميذ الذين يرسبون ، وقد يحرمهم القدرة على الاشتراك في الحياة العامة أو يحط من كرامتهم في هذا المضمار ؛ ولذلك يضطر أغلبهم الى تناول مهنة التدريس ، ولذا نرى أن المهنة التي تحظى بالتقدير والاحترام في كل مكان تكافأ أسوأ مكافأة أو تقدر أسوأ تقدير لدى شعب يكون فيه الكفاف في سبيل الحياة مرا قاسيا .

والى جانب هذه المدارس الأولية يوجد في المدن الكبرى عدد من المدارس العالية تقوم باعداد التلاميذ للامتحانات العامة بالتمرين على كتابة المقالات وبدراسة التعليقات : وهناك معاهد أقرب شها من الأكاديميات والكليات ينفق عليها بما يكتب لها من الهيئات الخاصة التي يجود بها الأثرياء أو طبقة الموظفين . وما هذه المعاهد في العادة الا معاهد خصوصية . وبالإضافة الى هذه المعاهد التي يقيمها الشعب توجد قلة من المعاهد تميمها الحكومة أو يمولها بعض كبار الموظفين . وما دام مصدر المال واحدا لم يحدث اختلاف في نظم التربية .

### نظام الامتحانات :

لقد سبق أن ذكرنا أن نظام الامتحانات كان الظاهرة الأساسية في التربية الصينية وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على هذه التربية فحسب بل انها أيضا تدعم الوسائل التي تقوم على صيانة

الكيان الحكومى والاجتماعى : وهذه الامتحانات مضافا اليها تعاليم الديانة الكونفوشية التى يعتنقها الصينيون هى أهم النظم والقوى التى تؤثر فى المجتمع الصينى : وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد والتعاليم الكونفوشية من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة وتغلطت فى شؤس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطعون تلك البقاع المترامية الأطراف .

على أن المجهود المدرسى - فى جميع مظاهره - لا يتجه الى تحقيق حاجات المجتمع أو الى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ولكنه يرمى الى هدف واحد هو النجاح فى الامتحانات . ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيج لهذا النظام القرصة للتأثير العظيم فى التربية كما أن عظم الصلة بينه وبين الوظائف الحكومية تشرح لنا كيف أن هذا النظام قد سيطر على حياة المجتمع .

ويختار من بين الطلبة الناجحين فى امتحان الدرجة النهائية درجة « العلماء المسجلين » أو الذين « يلقون لوظيفة » ويعينون فى الوظائف الرئيسية العامة سواء آكانت هذه الوظائف تربوية أو مدنية ابتداء من مجلس الوزراء الامبراطورى الى الوظائف الصغرى المحلية التى لا يتمتع أصحابها بامتيازات عديدة والتى لم يصل اليها سوى أولئك الذين لم ينجحوا الا فى الامتحان الأول : أما من يحصل على درجة « الملكة الزاهرة » Flowering Talent أو درجة « الرجل المنقول » Promoted Man فيتمتع بشرف المديح وحل الشارات التى تميزه فى مجتمع يعشق جمال الشكل والمظهر الخارجى . وان هذا الناجح يجلس على كرسى الشرف ويكون موضع الاجلال والتقدير والتكريم فى جميع الأعياد وفى جميع الحفلات الاجتماعية كالزواج والمآتم لدرجة أن جزءا عظيما من ماله يؤول اليه من مثل هذه المصادر . وان احترام أقارب هذا الشخص واعانتهم تعتبر من الأمور الواجبة وفقا للتقاليد السائدة فى مثل هذا المجتمع : وهكذا يكافأ مثل هذا الشخص فتوفر له معيشة سهلة يجلبها الوقار دون



أن يزوج نفسه في ميدان العمل اليدوى أو الاقتصادى فى بلد لا يمكن  
الإنسان أن يحصل فيه على مكافأة مادية أو يكتب ضروريات حياته  
إلا بالاجتهاد الشاق . على أن باب الترقى مفتوح أمامه عن طريق العدالة  
أو التزوير للحصول على منزلة رسمية كريمة ولديه على الأقل فرصة  
للحصول بنفسه على امتيازات أرقى ان لم يمكن الحصول عليها بالطريق  
القانونى .

وبصرف النظر عن الامتحانات التمهيدية التى تعد للمدارس الأولية ،  
فان الامتحانات الراقية ذات المراتب الثلاث يسيطر عليها تماما موظفو  
الحكومة الذين يتكونون من نخبة من العلماء الصينيين الذين سبق أن  
خضعوا لمثل هذه الامتحانات .

وتعقد الامتحانات الأولى عادة مرة كل ثلاث سنوات فى عاصمة  
المقاطعة ويشرف عليها العميد الأدبى ذو النفوذ التشريعى على المقاطعة  
بأكملها ويشتمل امتحان اليوم الأول على مقالات ثلاث اثنان منها على  
نظريات مقتبسة من « الكتب الأربع » أما الثالثة فهى نموذج شعرى  
مأخوذ من « كتاب الأغاني » . وتعقد هذه الامتحانات فى صالات خاصة  
بها أو فى حجرات كالتى تتكون منها جامعات هذه المملكة . وتستمر هذه  
الامتحانات مدة تتراوح بين ثمانى عشرة ساعة وأربع وعشرين ساعة .  
فهى بذلك تتطلب مجهودا عقليا شاقا . ولا يسمح بالنجاح الا لجزء من  
عشرين من الطلبة من المتقدمين للامتحان والذين قد فصل عدتهم فى بعض  
المقاطع الى سبعمائة وفى البعض الآخر يصل عددهم الى ألفين طالبا .  
ويكرر مثل هذا الاختبار أربع مرات أو خمس حتى تسنح الفرصة بانتقاء  
العدد المطلوب .

وبعد بضعة أشهر يتقدم هؤلاء الناجحون الذين يسمون « بدوى  
المملكة الزاهرة » الى امتحان الدرجة التالية الذى يعقد فى عاصمة المديرية  
كل ثلاث سواب : ويبلغ عدد المتنافسين فى هذه المرة عشرة آلاف  
ولا ينال شرف هذا النجاح فى هذا الامتحان الا واحد فى المائة من الطلبة .

وهذا الامتحان اشد قسوة من الامتحان السابق ولو أنه شبيه بالأول من حيث مدة الانقضاء وهي ثلاثة أيام ومن حيث تكرار الامتحان ثلاث مرات أو أربعا . وتشغل الموضوعات النظرية والنثرية مكانا كبيرا في هذا الامتحان ، والغرض منه قياس مدى قدرة الطالب على القراءة وعمق معلوماته وكفايته في كتابة الموضوعات الانشائية : على أن مكافأة الطالب الناجح الذي يعرف باسم « الطالب المتقدم » هي في الغالب مكافأة معنوية ، فهو يزين قبته بزوار من ذهب من نوع راق كما أنه يقيم علمين على عمودين شأخى الطول أمام باب دار العائلة ويضع لوحة فوق بابه ليظهر للمارة أن هذا هو مسكن رجل مثقف نال جائزة — ولكن الأهم من ذلك أن يسمح له الآن أن يستعد للمناقشة في الامتحان الذي سيعقد في عاصمة الامبراطورية أو أى امتحان خاص يقوم بوضعه العميد المحلي . فإذا ما اجتاز مثل هذا الامتحان يندمج في زمرة هؤلاء القلة الذين يختار منهم أصحاب الوظائف الرفيعة ويمنح شهادة « العلماء المسجلين Entered Scholar » ونسبة الناجحين في هذا الامتحان الذي يستمر ثلاثة عشرة يوما تكون عادة أكبر من نسبة هؤلاء الذين نجحوا في الامتحانات السابقة . والناجح في هذا الامتحان يأمل أن يكون تلميذا ضابطا في حكومة الصين وبذلك يعيش ويسافر على نفقة الدولة . ويلاحظ أن هذه الامتحانات لا تشترط سنا محددا بل انها امتحانات لاختبار المعلومات المطلوبة واختبار مقدرة الشاب على التقليد . وكان يسمح للشخص أن يتقدم للامتحان في أى سن مدى حياته ؛ لذلك كثيرا ما نجد الجد والابن والولد يؤدون الامتحان نفسه : ويبدل المتحن مجهودا جبارا لاجتياز مثل هذا الامتحان . ويمكن أن نقول أن تأثير هذا الجهد الشديد قد أدى الى زيادة نسبة الوفيات بين المتعلمين : وحتى هذه اللحظة نجد أن هذا النظام المدهش في الاختبار الذى يقوم على اختيار الأصلح وإبعاد غير الأصلح بهذه الامتحانات لم يؤد رسالته على الوجه الأكمل إذ أن هناك امتحانا أعلى لا يتنافس فيه الا الأطباء « العلماء

المسجلون » ولا ينجح فيه الا العدد القليل الذى قد لا يتجاوز العشرين :  
 والتاجحون فى هذا الامتحان لا يمنحون اجازة علمية ولكنهم ينالون  
 وظيفة رفيعة تهىء للشخص مكانة تفوق جميع الوظائف الحكومية وتعمده  
 لأن يكون عضوا فى المجلس الامبراطورى . وهذا شرف عظيم هو أعظم  
 ما يمكن أن ينال . وهؤلاء القادة الذين ينتخبون بوساطة هذا الامتحان  
 يكونون طبقة للعلماء التى تعرف فى الصين باسم « هان لن يوان  
 Han Lin Yuan » أو طبقة « غابة الأقلام » أو « الأكاديمية  
 الامبراطورية » وهذه كمهد تربوى تقوم بوظائف استشارية وأعمال  
 رسمية ويمنح أعضاؤها مناصب رئيسية فى أى مكان آخر .

ويستطيع الامبراطور فى بعض الأحيان النادرة أن يختار — من بين  
 طلبة العلم الذين وصلوا الى أرفع الدرجات — نجما لامعا هو زهرة الأدب  
 والنضج من بين السكان البالغ تعدادهم أربعمئة مليون نفس ويسبق عليه  
 امتيازات التقاليد الرسمية وعند هذا الحد تقف التربية الشكلية لدى  
 الصينيين .

ولقد أمدنا « لويس » بالاحصائية التالية للامتحانات التى عقدت  
 فى احدى السنوات الحديثة . لقد كان هناك مايقرب من ١٧٠٥ مركزا  
 للامتحانات التمهيدية . ٢٥٢ مركزا لامتحانات الدرجة الأولى ، ١٨ مركزا  
 لامتحانات الدرجة الثانية . ويشمل الواحد منها على مايقرب من ثلاثين  
 ألف صالة . ومركز واحد لامتحانات الدرجة الثالثة . ولم ينجح فى درجة  
 البكالوريوس الا ٢٨٩٩٢٣ من بين المتقدمين البالغ عددهم ٧٦٠ ألف  
 متحن . أما درجة الأستاذية فلم ينجح فيها الا ١٥٣٦ من بين متقدمين  
 عددهم ١٩٠,٣٠٠ — هذا بصرف النظر عن المليون الذين كانوا يهتئون  
 للامتحانات الأولية فقد تقدم لهذه الامتحانات فى سنة ١٩٠٣ مايقرب من  
 ٩٦٠ ألف لم ينجح منهم سوى ١٨٣٩ طالب .

ومع أن هذه الامتحانات فى موضوعاتها وفى محتواها تتضمن عواطف  
 خلقية راقية الا أنها من شكل واحد . وعدا « ولم » بعض الأمثلة  
 من نصوص هذه الامتحانات .

(١) أنت ذو قدرة ومع ذلك تسأل من لا قدرة له — ذو علم غزير ومع ذلك تسأل من لا يعلم كثيرا — تلك العقار ومع ذلك تتظاهر بالعجز —  
ممتلىء وتظاهر بالخلو » .

(٢) لقد أسسك بالأشياء من طرفها وهو في معالجته للناس احتفظ  
بالوسط الذهني » .

(٣) ان الانسان في شبابه يتعلم ثمانى مبادئ وعندما يكتمل نموه  
يحاول تطبيقها عمليا » .

(٤) من يكون مخلصا فسيكون ذكيا — والذكي سيكون موضعاً  
للأمانة » .

(٥) وكان ما يأتى موضوعاً لنظم قصيدة « صوت المجداف ، خضرة  
التل ، جمال الماء » .

على أننا سوف نلمس الحقيقة بأكملها وسوف نتضح لنا مزايا عملية  
التعلم وطريقة عرض النظريات اذا ما درسنا الطرق المتبعة في التربية  
الصينية .

#### طرق التربية الصينية :

ان الميزة المميزة لطرق التربية الصينية هي اعتمادها بطريق مباشر على  
التقليد . وهي في مراحلها الأولى ماهى الا تمرين للذاكرة « فالفرض الذى  
يهدف اليه المدرس هي أن يرغب تلاميذه أولاً وقبل كل شيء على التذكر  
أولاً والتذكر ثانياً والتذكر ثالثاً — ولذلك أصبحت المدرسة الصينية  
مدرسة « عالية الصوت » فيناول كل طفل النصوص المناسبة ويكرر  
قراءتها بصوت مرتفع حتى يحفظها عن ظهر قلب . وعندما يتم النصوص  
« يقلب كتابه » ويحاول استرجاعها . فيسلم كتابه للمدرس ويمطيه ظهره  
ويبدأ فى استرجاع ما حفظه بصوت عال وسرعة فائقة دون أن يكون  
على علم ما بمعنى ما يسترجع . وفى ذلك يقول « سميث Smith » :  
« ان اقتناء التلميذ محصور فى أمرين أولهما تكرار الرموز بالترتيب نفسه

الذى توجد به فى الكتاب ، وتانيهما تلاوة هذه الرموز بأقصى سرعة  
ممكنة » .

ونظرا لكثرة الرموز الصينية وشكلها الخاص والقروق البسيطة التى  
بينها ، فان طريقة الكتابة وجمع الرموز تحتاج لتقليد عظيم جدا : ومن ذلك  
نجد أن استعمال الورق الشفاف ضرورى فى معرفة هذه الرموز — وبغضى  
الزمن تصغر الرموز وذلك عندما يستخدمون الفرجون بدلا من القلم  
ويتقنون الكتابة بها ، وأخيرا تمكن الذاكرة من استرجاع أشكال  
الرموز .

ويبدو أنه قد أصبح لكتابة المقالات — وهى أعظم منتجات هذه  
التربية — ميزة خاصة فأصبحت مقياسا لقياس الكفاءة أو القوة أكثر  
من أن تكون مقياسا لقياس المعلومات : ولكن هذه ميزة شكلية فقط  
وذلك لأن القدرة المكتسبة لا تخرج عن أن تكون قدرة على التقليد .  
فالكتاب الناجح فى الأدب فى حكم هذه التربية هو ذلك الذى يمكنه تقليد  
نظم الشعر ومراعاة قافيته ، ويحيد السجع فى النثر . فكان الهدف الأسمى  
الذى ترمى اليه المدرسة هو تكوين القدرة على كتابة المقالات المتشابهة  
فى الشكل وفى التركيب والمتقاربة فى الروح والمطابقة التى تشبه  
« الأمثال ، المزامير » . وعندما تتجج المدرسة فى تنمية القدرة عند  
الأطفال العاديين على تقليد الشكل يمكننا أن نبصّر مقدار استحضار  
الأفكار الابتكارية التى تصحب هذا التقليد الشكلى : ويمكن أن نتخذ  
لذلك مثيلا من النجاح الذى كان يحرز تلميذ المدرسة منذ عدة قرون  
مضت عندما يتمكن من استظهار أشعار هومر وفرجيل : وبذلك يمكن  
أن نقول ان الغرض من هذا الاعداد ليس تشجيع العبقرية وبناءها ولكن  
قتلها ، لا تكوين قوة الابداع ولكن قوة المحاكاة ، ولا تكوين القدرة  
الأدبية بل تكوين الشاعر الجيد والناثر المجيد . ولقد وصف Martin  
هذا النظام فقال :

« ان الخطوة الأولى فى الانشاء هى ربط الرموز المزدوجة ، والخطوة

الثانية تضاعف هذه المركبات وتكوين التوازيات • وهذه فكرة سائدة في الأدب الصيني ومضمونها أن عقل الطفل لابد أن يشبع بالأدب منذ حداثة • ويتخذ هذا الطريق الآتى : يكتب المدرس عبارة مثل « الريح تهب » فيتبعها الطفل بثيلة لها ولتكن « يسقط المطر » ثم يكتب المدرس « الأنهار طويلة » فيضيف التلميذ أن « الجبال عالية » وهكذا • فمن القائل ، والفعل التى ينمتونها فى لفظهم بالحروف الميتة ، والحية يتقدم المدرس مع تلاميذه من الأشكال البسيطة الى الأشكال المعقدة حيث يتمكن من استخدام الصفات للأسماء والأفعال ويعطى تلاميذه نموذجاً كالآتى « ان فضل الامبراطور واسع كالسعة التى بين السماء والأرض » فيضيف التلميذ « ان عطف الامبراطور عميق عمق البحار والبحيرات » فهذه المترادفات تحتوى غالباً على حرفين من حروف الجر ، وفى كل منها صفة وموصوف ، وهذا الانسجام والتنظيم يتشئ تماماً مع قواعد الفن حتى انك لتجد التناسق ليس فقط من حيث الأسماء والأفعال والصفات بل ان لفظة الرموز يقترب بعضها من بعض حتى تشبه لفظة الموسيقى : ومن ابتداء تعليم الطفل الخطوات الأولى فى الكتابة الى أن يصل مرحلة الاتقان ، نجد أنه لا يمدو مرحلة تكوين المتقابلات • وعندما يصبح عضواً فى المعهد الامبراطورى أو وزيراً من وزراء الدولة ، فان هذا النظم المنسجم الجارى على النسق القديم ، يكون أحب مظهر من مظاهر التسلية فى الحفلات ومجالس الأئس الاجتماعية •

#### نتائج نظم التربية الصينية :

ان أهداف التربية الصينية التى سبق أن تناولناها بالبحث ماهى فى الواقع الاجزاء من نتائجها : : — وذلك لأن نظام التربية الصينية قد حقق نتائجه المرجوة أكثر من أى نظام آخر • وما لاشك فيه أن الأمة الصينية ظلت عدة قرون تسعى للاحتفاظ بذاتيها ولتحقيق أهدافها بالتربية • وما يدعش حقاً أن نظام التربية كان ولا يزال مناسباً لتحقيق تلك الأهداف المرسومة : : ان مثل هذا النظام التربوى الذى يحقق أهدافه الفردية

والاجتماعية هو في الواقع نظام حديث النشأة نسيا في الدول الغربية ،  
ولكننا مع ذلك نجد أن هذا النظام ممكن في الصين لأن أهدافه سلبية ،  
فهو لا يرمى هناك الى غو الذاتية ، ولكن يعمل على كبتها ، ولا يعمل على  
التقدم الاجتماعى بل يرمى الى الاستقرار الاجتماعى . ولقد كانت سلبية  
هذا الهدف أو استقراره السر في نجاح ذلك النظام نجاحا نسيا ؛  
ذلك لأن اصابة الهدف الثابت أسهل من اصابة الهدف المتحرك :  
أما التربية الحديثة فانها في نتائجها الاجتماعى وفي تأثيرها في أخلاق الفرد  
تعمل دائما على اصابة هدف دائم التحرك دائم التغير ، وهى لا تعمل  
على أن تهيب الفرد ليئة فرضت عليه ، ولكنها تعمل على أن تشجع فيه  
القدرة على تشكيل بيئته .

وأهم نتيجة يجب أن نسل بها هى أن التربية الصينية قد حققت هدفها  
الأسمى وهو استقرار المجتمع وبقاء الامبراطورية والاحتفاظ بالماضى .  
يقول لويس Lewis في هذا الصدد « ان رأى القاطع هو أن  
كونفوشيوس لم يناد بالتعاليم الخلقية من أجل مصلحة الفرد بل لصيانة  
السلم والاستقرار فى الامبراطورية » . وهناك عاملان قوتان اجتماعيان  
أحدهما يعمل على رقى المجتمع بانماء الذاتية ، وثانيهما يعمل على الثبات  
والاستقرار باخضاع الفرد للتقاليد ، وهذا العامل الأخير هو السائد  
بين الصينيين . وأكبر أدلة على ذلك هو استمرار بقاء الامبراطورية  
وكذلك استقرار النظام التربوى وكاله كما لاحظنا .

والنتيجة الثانية تتصل اتصالا وثيقا بهذه النتيجة العامة فان التربية  
الملائمة لهذا العمل الضخم تميز عقول أبنائها بصفات نفسية خاصة كما  
أنها ترك فيها تقائص واضحة . فبينما تعمل التربية على تدريب العقل  
تدربيا تاما في حيز ضيق فان أثره في الفرد محدود رغم كونه ملحوظا ،  
وذلك لأن تدريب العقل ليس متناسبا مترنا ، فبينما نلاحظ أن قدرة  
العقل على الوعى والحفظ تقوى بشدة ، وأن مقدرة التلميذ على الالام  
بالتفاصيل تزداد ، وكذلك الحال في القدرة على تمييز الأشكال الدقيقة

وعلى التقليد : فالتأثير فلاحظ قصا عظيما في القدرة الابتكارية ، وفي الاستعداد الاختراعى ، وفي المرونة أو سرعة التهيؤ للظروف ، وفي القوى الانشائية : ولا شك أنه من نتائج تلك التربية الصينية تكوين صفة الصبر التى امتاز بها هذا الجنس ، والافتان فى ميادين الدراسة وفى تفاصيل الحياة العامة ، وفى القدرة على الانتباه الارادى . فعلى حين أننا نلمس اهمالا عظيما لفروع هامة من أنواع المعرفة ، نجد تقديرا عظيما لنوع واحد . يقول « وليامز » فى كلامه بصدد الأدبيات « عند المقارنة تقل قيمة كل قسم من الآداب اذا استثنينا التاريخ والفقه وذلك لأن من نال الرتبة الأدبية تنقصه المعرفة فى كثير من فروع العلم العامة كما أنه يجعل مئات الأشياء العامة والحوادث المهمة فى التاريخ القومى -- تلك الأشياء التى يحجب منها الطفل فى العالم الغربى ان لم يتوافر له معرفتها » .

وبينا نجد أشياء تافهة فى نظام التربية الصينية ، نجد أيضا أموراً جديدة بالذكر يؤكد كدها المتصلون بهذه التربية ، أهمها : تلك النزعة الأدبية التى تشبه مثيلتها التى انتشرت كثيرا فى أوروبا منذ عدة قرون مضت كما سنبينه فى الفصل التاسع : والواقع أن هناك تشابها ظاهرا بين النزعتين ، فكلاهما يعزى الانحياز الأدبى ، وكلاهما يهتم بشكل اللغة والأدب ، ويتفقان فى أن من فهم روح الأدب من التلاميذ أفراد قلائل : والأدب الذى اهتم به كل منهما إنما هو أدب لغة ميتة ، والاعداد المدرسى إنما هو تدريب على النظم الشكلى والانتقاء الثرى . وكل منهما يهتم بالشكل فقط ما دام الشبان غير قادرين على الدخول فى ميدان المنافسة الفكرية ، وما داموا يقللون من قيمة بقية ميادين المعرفة : : وكلاهما يرمى الى الترويض ذهنى الشكلى الذى يفتج عن الاحاطة بِناحية اللغة الصورية . أما بالنسبة لمادة اللغة ومعانيها فكلاهما لا يمت بصلة الى حاجات المجتمع الأساسية . ومع ذلك فالأدب الصينى متصل اتصالا وثيقا بالمجتمع أكثر من اتصال الأدب اليونانى أو الأدب الرومانى بالمجتمع الأوروبى فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر . فوق هذا يجب أن نلاحظ



وجه شبه آخر وهو : أن هذا التدريب الشكلي المبني على الأدب القديم كان ولا يزال نوع الأدب الذي يهتم به المجتمع الارستقراطي حيث تجد عوامل الجود الاجتماعي تفضيدا واستقرارا أكثر مما تجد العوامل التي تدفع المجتمع الى التقدم .

ومع أن مادة التربية الأدبية الصينية لا تتصل اتصالا مباشرا بما تتطلبه الحياة اليومية العملية كما يننا من قبل لأنها لا تشمل الحساب ولا الجغرافيا ولا الفنون العملية ولا دراسة مصادر الثروة الأهلية ، فانها في الوقت نفسه متصلة أشد اتصال مباشر بالحياة العامة ، وما ذلك لأن دراستهم الأدبية تتصل اتصالا وثيقا بنوع السلوك ونظام الحكم ، فأعظم فن لديهم هو فن السلوك . فطالب العلم في نظرهم هو ذلك الشخص الذي يلم بأحسن الأشكال الخلقية المقبولة ، وبذلك يصلح لأن يكون حاكما في مجتمع ورائدا لسلوك الآخرين .

ومن وجهة نظر الفرد نرى أن نفس النتيجة العامة للتربية ، لابد أن تؤدي الى كبت الذاتية . ولقد أصبح هذا هدفا واضحا يمكن على تحقيق تفاصيله بالدقة . يقول لويس في ذلك « ان الفرد في امتحاناته يجب أن تخلو اقتباساته التي يؤيد بها مقالاته من عيوب التنسيق الخطي . ومن الخطأ في تذكر النص واذا حاد عن آراء عظماء الشراح كتب له الفشل » . ونجد في قرض الشعر أن مواضع الرموز الكتابية معينة . وفي بعض المقالات نجد أن عدد الوقفات محدد ، إذ قد عمل لها حساب خاص عند تسطير الورقة . وأي تحول عن الطريق المألوف لغرض توضيح فكرة من الأفكار لابد أن يؤدي الى الرسوب وبذلك يصبح التقليد الذي كان في الأصل فضيلة ، ضرورة ملحة ، ويصبح الشخص المرئي تربية كاملة والمجدير بالنجاح هو ذلك الذي لا يزيد في عبقريته على أقل الناس ابتكارا والذي يتمكن من محاكاة أقدم وسائل التفكير والعمل بكل دقة .

وبذلك يصبح هدف التربية هو اخضاع الحياة كلها لآثار الماضي . أما غرض التعليم فهو تزويد هؤلاء الذين سيقدر لهم الاشراف على

المجتمع بهذه المظاهر المنصلة بالماضى فلا يسيطر على حياتهم سوى أمور شكلية خارجية مرسومة ، وبذلك يتأكد ما قلناه سابقا من أن أدبهم المقدس لا يحتوى الا على القليل من المبادئ العامة ، ولكنه يضم بين ثيابه الكثير من الارشادات الخاصة ، وهكذا تصبح الحياة وقد قيدها العوامل الخارجية التى من هذا القبيل ولم تكند تنسج للعوامل الخلقية الحرة ولا لتكوين رأى فردى . وقد سبق أن بينا أن هذا الطلاء الظاهرى لفضايلهم الخلقية يبدو حتى فى أخلاق أرقى رجالهم — أولئك الذين يتصلون بالعائلة « وقد يقبل كل هذا بظهور عنصر السرور » فالأعمال فى نظرهم لها معنى ظاهرى فقط وليس لها أى معنى باطنى . هذا المقياس نفسه يقيسون الأعمال غير الارادية والأعمال التى لا يلام عليها الانسان . وهنا نجد أساس الاختلاف مع الأجانب ، فالحكم الخلقى على عمل من الأعمال لا يرجع فيه الى النية ولكن مناطه الشكل الظاهرى . وكذلك القضية فهى لا تتجلى فى روحها أو فى المبدأ الذى تقوم عليه ولكن قيمتها فى آثارها الخارجية . من أجل ذلك أصبحت معايير السلوك — خصوصا المتصلة بالأخلاق الشخصية — منحنطة جدا بالرغم من أن تعاليم قادة الأخلاق فى هذا المضمار عظيمة جدا : : ولقد أدى انعدام مبدأ الحرية وسيطرة فكرة التمسك بالشكليات الى ثلاثى معنى الشعور بالخجل وققد الشعور بالكرامة وعدم الشعور بالمسئولية .

وعلى ذلك فالترية لا تعمل على نحو الكفاية الانسانية أو ازدهار القدرة البشرية بل تهدف الى حشو الذهن بمختلف الصور المعترف بها حيث توجه الوصايا السلوك الانسانى أكثر من المبادئ ، وحيث تحل تنمية القدرة على الحفظ محل استثارة التفكير : : — ويصور لنا « لوس » تأثير ذلك فى الفرد فى اللص الآتى :

« يتمكن الشاب الصينى من أن يؤلف قطعة أثر صينية طبقا لقواعد الانشاء الثابتة . كما أنه يمكنه أن يستذكر الجزء الأكبر من كتب الأدب القديمة الثلاثة عشرة ، وهذا معناه أن أسلوب محادثته وكتابته قد تطعم

بروح الأدب القديم • ومن المحتمل جدا أن تكون لديه القدرة على تأليف الأمثال والأبيات الحكيمية والرباعيات : والشاب مشبع بقانون العائلة ويعرف حق المعرفة العلاقات الخس وهي أساس العلاقات الاجتماعية • وهو يعتقد تماما أن الحاكم له الحق المقدس وأن الطالب له فرص مقدسة وهو لا يشك مطلقا في أن الصين هي الأمة المركزية في العالم ... لا من الناحية الجغرافية فحسب بل من الناحية العلمية أيضا • ويعتقد أن الدول الغربية متبربرة وعليها أن ترتشف الحضارة من « الدولة المقدسة » فإن وحشيتهم العسكرية هي سبب سيادتهم • وهو يعرف حق المعرفة تاريخ حياة كل من حكام الصين وعقلائها وطلابها وشعرائها وساستها • ويتصور أنه يعرف قوانين الكون وقواعد كشف اللثام عن أسرار • • • • • يعلم بمبادئ الفلك : لقد شب على احتقار الأجانب ومبادئهم الغربية : أما هو فقد تربى خير تربية وفقا لمستويات أقدم في تاريخها من التاريخ الأوروبي : وينظر شزرا لكل انسان لم يخضع لما خضع له ، فإذا كانت طباعك ليست كطباعة قطباك ليست بمجيدة • ان الأدب الصيني اذا أمن نظره فيك يقرأ أخلاقك ويعرف نواياك وهو يظن أن في استطاعته أن يحلل شخصيتك بمهارة أعظم مما تفعل أنت بالنسبة له ، وهو لا يعرف قواعد علم النفس ولكنه يمكنه بدونها أن يصورك التصوير السيكولوجي أكثر مما تعرف أنت •

التربية الصينية نموذج للتربية الشرقية :

لم يكن غرضنا من هذه النظرة العميقة للتربية الصينية الا اننا نعلم تلك التربية فحسب بل معرفة التربية عند الشعوب الشرقية بوجه عام • وقد اتخذنا التربية الصينية مثالا لها • حقا ان لكثير من النظم الشرقية أهمية ذاتية ولا تقل أهميتها التاريخية عن التربية الصينية ومع ذلك فهم لم تتل من اهتمامنا نصيبا يذكر : وهذه النظم تختلف في معظم تفاصيلها بعضها عن البعض الآخر الا أنه يمكن القول ان جميع هذه النظم الشرقية تتفق اتفاقا جوهريا من حيث الروح والغرض ومن حيث المبادئ العامة المؤسسة عليها التربية •

ويمكن أن نعد التربية الشكلية مرحلة انتقال بين مرحلة التربية لدى الشعوب البدائية وبين مرحلة التربية عند الشعوب الغربية . فالتربية في المجتمع البدائي لم تتعد نطاق العائلة ونطاق رجال الدين : أما في المجتمع الشرقي فنجد انتشار اللغات المكتوبة ومجد أن الأدب قد أصبح أساسا للتربية الراقية أو للتربية النظرية كما نأ ونشأ نظام المدارس المستقلة على أيدي رجال الدين كما هي الحال في الصين أو المتصلة بهم . والواقع الذي لا مفر من الاعتراف به أن الصين تمثل حالة من حالات النمو المحدود ، فبينما نجد أن العملية التربوية قد تعدت مرحلة العائلة ، نجد أنها ما زالت أساس البناء الاجتماعي . أما أخلاقهم فهي ما زالت أكثر بقليل من مستوى أخلاق العائلة أو بعبارة أخرى ان مبادئ العائلة الخلقية والعلاقات العائلية انتقلت الى مجال أوسع حتى اشتملت المجتمع بأسره . ولم تعد البيئة الشرقية مثل بيئة الرجل البدائي الساذجة غير المنظمة الا أنه لا يزال يعيش في مجتمع يميل الى الساذجة . وهنا نرى العلاقات الاجتماعية المعقدة سواء آكانت في العائلة أو في الحكومة أو في تنظيم الصناعة والتجارة ، أو في مظاهر النشاط الحربي أو غيرها تقوم على أساس ديني . غير أن الصعوبة الكبرى والأهمية العظمى في مثل هذه المرحلة الانتقالية إنما هي سيادة اللغة التي تعتبر أبرز ظاهرة . وفي هذه الحالة تصبح التربية في المرتبة الثانية بعد اللغة وتصبح مقيدة عمادها للأدب الديني التاريخي .

وهناك مظهر آخر تتميز به هذه المرحلة الانتقالية ويتجلى في موقف المجتمع من الفرد : فمبادئ الأخلاق والتربية لدى الشعوب البدائية لم تراع مطلقا الحقوق الشخصية ولم تشعر بأهمية الفرد : بينما ترتفع قيمة الفرد وتصل الى المستوى الشعوري في الأخلاق وفي التربية عند الشعوب الشرقية . غير أن المجتمع الشرقي قد أخذ يبحث متعمدا في ثنايا الدين والتربية عن وسائل يكبح بها جماح الذاتية . اعتقادا منه أن تحقيق الذاتية وتشجيع الفردية لا يتفق مطلقا والرفاهية الاجتماعية . ولو نظرنا

وتمشينا مع تفكيرهم ، نجد أن هدفهم من إلغاء الشخصية ، إنما هو الاندماج في الزفانا Nirvana أى الناء النفساني ، وبذلك تمنح الفردية كما هو الحال في الديانة الهندية . ولم يظهر النمو الفردي الا عند جماعة اليونان وعند العبرانيين في أطوار توهم المتأخرة ؛ إذ ثبت أن التقدم الفردي لا يتنافى مطلقا مع النظم أو الرضاية الاجتماعية .

بقي أن نذكر ميزة أخرى للتربية الشرقية التي تعتبر التربية الصينية نموذجا لها . فإن الحياة في غرضها وفي خواصها ، والتربية في أهدافها وفي طرقها ، إنما تخضع لسلطان حاكم مستبد . فإن للفرد مكانة في المجتمع تحددها سلطة خارجية عن نفسه يجب أن يتقيد بها . ولا شك أن التربية هي العملية التي بها يمكن أن يربأ الفرد ليتبوأ هذه المكانة . وتتخذ هذه السلطة الخارجية أشكالا مختلفة ، فتسمح أحيانا بالزر اليسير من الحرية ، وتنعما أحيانا أخرى . أما الحالة في الصين فقصها بعض المرونة فالحواجز الاجتماعية ليست مفروضة تماما على الإنسان ، فإن هناك بعض التنقل بين الطبقات وبذلك إمتاز نظامهم التربوي بميزة ميزته عن غيره من النظم الشرقية . ويمكن القول أن السلطة الخارجية هنا ليست سوى سلطة التقاليد المستمدة من العائلة فإن سلطان العائلة الذي يتجلى في الكوثوشية والذي يظهر في تفاصيل النظم الاجتماعية يربط بين الفرد وبين سلطان الماضي . أما هذه السلطة الخارجية في الهند فتجلى في نظام الطبقات ، وفي فارس القديمة تنحصر في يد الدولة ، وفي مصر القديمة تظهر في نظام الكهنة السياسي الديني . وفي جميع تلك الأمثلة لم يكن مجال لإلغاء الشخصية على سبيل مصادفة . وحيث تسح الفرصة لنمو القدرة — كما هي الحال في الصين — فإن نمو الذاتية لا يجب سيلا حرا كما لا يجب الشخصية فرصة للتميز عن ذاتها .

ولقد كان من نتائج سيطرة هذه السلطة الخارجية في حياتهم ، ومن نتائج نمو نظام تربوي خاص أن أصبح المجتمع جامدا ولكنه مستقر . ولم تقدم خسارتهم لا من الناحية المادية ولا من الناحية الروحية ، ولهذا

سهل على التربية تحقيق هدفها في مثل هذه المجتمعات . حقا ان هذا الوجود يرجع الى عوامل داخلية ولكن نظرا لعزلة هذا الشعب ، ظل أثر مثل هذه التربية قائما لأزمنة طويلة . ومع ذلك فان هذا الاستقرار لا يؤدي الى المرونة وتعديل السلوك تبعا لتغير الظروف سواء أكان ذلك من الناحية الفردية أو الناحية الاجتماعية .

واذا وازنا بين الحياة الداخلية أو الذاتية وبين الحياة الخارجية ، وجدنا أن الأولى تخضع لسلطان الثانية . فهذه التربية التي تمثلها التربية الصينية ، يميزها نقص كل ما يمت بصلة الى الحرية الباطنية أو الذاتية : وبذلك ليس للفن ، أو للعلم أو للدين أو للتربية الغربية أى مجال في التربية الصينية . فالفن هناك ما هو الا مجرد حلية خارجية . وليس للأدب أى ميزة فيما يحتويه من أفكار بل فى أسلوبه . ولقد أصبح العلم سرا ، أما الاكتشافات فهي نتيجة محض الصدفة . وصار الدين مجرد عبادة شكلية ليس فيها للحرية الشخصية أى مجال كما أصبح معيار الأخلاق هو مدى تقهها : وانعدم النشاط الذاتى من التربية ويتبين لنا الاتجاه العام من المميزات السابقة التى ان وجدت لها مجالا فى التربية الصينية فهو مجال شاذ .

ولقد نشأ عن ذلك كله وجود نظام تربوى خاص سائد بين أغلب الشعوب الشرقية . ويمتاز مثل هذا النظام باستقراره أمدا طويلا وبنجاحه الباهر ، ومثل هذه النظم تبين بجلاء مدى العلاقة بين الأهداف وبين النتائج ، وبينما يحكم عليها بأنها حققت أهدافها بناء على الأساس السابق فان مقارنتها بالنظم الغربية الحديثة يجب أن يكون أساسه غرض التربية .

وان السرعة العظيمة التى بها عدل اليابانيون بناءهم الاجتماعى القديم ، والتى بها استقوا ثقافة المدنات الغربية سواء بطريق الاقتباس أو بطريق تحسين مبادئ التربية الغربية وطرقها ، يبين لنا الى أى أحد كانت يميزات

للمجتمعات الشرقية راجعة الى نظم التربية القائمة أكثر من رجوعها الى  
مميزات جنسية كامنة فيهم .

ان مثل هذا النظام التربوى لا يرمى الا الى تلخيص الماضى ، وأن  
يركز فى الفرد حياة الماضى كيلا يختلف عنه أو يتخطاه . وهو يهدف  
الى تكوين عادات فكرية وعملية شبيهة بطبقات الماضى بدون تكوين أى  
استعداد أو انماء أى قدرة على تشكيل تلك العادات وتعديلها لتلائم  
الظروف الجديدة . فما دام التعليم قد أصبح من خصيلة التعريب فقط ،  
فانه قد فقد الأسس المعقولة . فهو ليس بتعليم بالمعنى الصحيح اذ انه  
لا يرمى الى تفسير التقاليد الاجتماعية للفرد . وتعمل التربية فى كل مرحلة  
من مراحلها على أن تعدد للفرد ما يصل وما يشعر به وما يقدر فيه : : وهى  
ترسم له أيضا الطريقة المثلى التى يتم بها العمل وكيفية التعبير عن الانفعالات  
وعلى الجملة فان التربية هناك ما هى الا التكرار المستمر الذى يساعد على  
تثبيت التقاليد وتلك هى التربية التلخيصية .



## الفصل الثالث

« التربية اليونانية • التربية عملية تساعد على التقدم والتوافق  
بين الفرد والبيئة • التربية الحرة »

### أهمية التربية اليونانية :

ان أهمية التربية اليونانية ترجع الى أننا نجد فيها فكرة ناضجة عن الحياة ومستواها • نشأ عنها نضج الفكرة التربوية نضجا يتزايد في الفترات المقبلة ويسمح بكل تغيير ويمهد لنمو الفرد وتطوره : ولما كان نمو النظم الاجتماعية أو تعديلها يأتي غالبا من انحراف الأفراد عن التقاليد المتبعة ، فان النجاح أو التقدم لا يتحقق الا اذا كان مثل هذا الانحراف مقبولا وأصبح نظاما ثابتا يتمسك به الشعب اذا ثبتت صلاحيته : ف لأول مرة في الوجود نجد في التربية اليونانية نظاما تربويا لا أثر فيه لكبت الذاتية سواء أكان هذا الكبت شعوريا أو غير شعوري بل اتنا على العكس من ذلك نرى أن هذه التربية تنظر الى تشجيع الذاتية لا باعتباره منسجما مع الاستقرار الاجتماعي ورفاهية المجتمع فحسب بل باعتباره أمرا مرغوبا فيه أيضا •

وللاغريق فضل السبق في العمل على حل مشكلة منح الفرد مثل هذه الحرية حرية الابتكار ، والحرية في الحكم وابداء الرأي التي من شأنها أن تساعد على التقدم والنجاح في ظل نظام اجتماعي وأداة اجتماعية تضمن حفظ حقوق الجميع وتكفل الاستقرار الاجتماعي • تلك هي مشكلة الحياة الاجتماعية أو مشكلة المجتمع المدني • وعلى التربية أن تتحمل أعباءها واذا كان قدماء اليونانيين لم يتمكنوا من حل هذه المشكلة نهائيا فليس معنى هذا أن تنكر عليهم فضلهم في أنهم بدءوا المحاولة • واذا كانت عصورنا الحديثة قد نجحت الى حد ما في حل هذه المشاكل ذاتها فان هذا قد



يدعوننا الى التساهل في حكمنا بأنهم مالوا أولا الى التغرّف في الناحية الاجتماعية ثم تطرفوا فيما بعد في الناحية الفردية .

### نحو الفرد السياسى :

ان الحرية التي تتمتع بها الفرد في بلاد اليونان كانت في أول الأمر سياسية ، فالولايات اليونانية التي قامت في مدن مستقلة كانت في مقدمة الجماعات التي حظيت باستقلال ذاتي . حتى ان ملوكها خضعوا للقانون كما يخضع أى مدنى عادى . كما كان الحال في اسبرطة . وهنا وجد الفرد أن حريته لا يمكن أن تتحقق الا بوساطة الدولة : ولو أنه من الواضح أن مطالب الدولة من الفرد في البداية كانت قاسية واجبة النفاذ ، الا أنه كانت هناك محاولات مستمرة لحل تلك المشكلة السياسية التي مازالت قائمة في العصور الحديثة . ألا وهى التوفيق بين مصالح الفرد ومصالح الدولة . وقد عزا الأستاذ بوتشر Butcher ذلك النجاح الذى أحرزه اليونانيون في تلك الناحية الى الرقى الذى طرأ على التربية في بلاد اليونان . وهنا نجد لأول مرة ظهور فكرة الصالح العام — فكرة تفتأ الفرد في خدمة الحكومة ، واهتمام الحكومة بصالح الحكوميين وبحقوق الفرد . هنا نجد كل هذه المبادئ قد تبلورت . من هذا يتضح لنا أن التربية لدى هذا الشعب كانت تهدف الى نفس الغرض الذى تسعى لتحقيقه التربية بيننا — ويتجلى لنا أيضا محاولاتهم الأولى ومدى نجاح تلك المحاولات . ونرى أن محاولة الاغريق لحل هذه المشكلات لم تكن أولى المحاولات فحسب بل أعظمها توفيقا ونجاحا أيضا .

### نحو الفرد الخلقي :

ولكن الحرية السياسية والمساواة الاجتماعية واعطاء الفرصة للفرد ليتدرب على الابتكار في الحياة الاجتماعية ، لم تكن جميعها كافية لاشباع مطالب الرجل الحر . ولم يكن هذا هو كل ماحقته اليونانيون ، بل لقد كان من الهام الضرورى توجيه مثل تلك العناية الى المسؤولية الأخلاقية

والحرية الخلقية باعتبارها منفصلة عن القيود القانونية والسياسة والاجتماعية . وان كان اتصال بعض هذه عن بعض كان أقل لدى جماعة اليونان منه لدى بقية الشعوب الأخرى . ولا شك أن العقل اليوناني كان عقلا مدنيا دنيويا قبل كل شيء ، فطبقة الكهنة لدى جماعة اليونانيين لم تكن مسيطرة على الشعب بل انها لم تكن طبقة ثابتة ، فأعضاؤها كانوا ينتخبون وكان بعضهم من النساء ، وكثيرا ما كانوا يعودون فيندمجون في طبقة المدنيين . واقتصرت نشاطهم الرئيسى على اقامة الشعائر والحفلات الدينية ، وقلما كانت وظائفهم لاهوتية أو تربوية . ولذلك كانت علاقتهم بنمو الفلسفة والأدب والعلوم والتربية ونمو الشعب الخلقى ، علاقة محدودة . وكان النمو الخلقى الفلسفى لدى جماعة اليونان ملازما لفلسفتهم العامة . أما الشعور بالمسئولية الخلقية العملية ، فكان وليد الحياة فى ولاياتهم . فقد بحثوا عن القانون أو المبدأ فى ميدان السلوك كما سبق أن بحثوا عنه فى ميدان العلاقات الطبيعية والسياسية . واذا كانت مبادئهم الخلقية وسلوكهم الأخلاقى قد وجدت ما يبررها الى حد ما فى التعاليم الدينية ، فإن أولاهما وصلت الى درجة عظيمة من الكمال بمعبودة الفلسفة ؛ أما الثانية فقد لاقت تقدمها عن طريق الحياة المدنية --- واننا لندعش حقا حيننا نلاحظ كيف جمع اليونانيون من جهة بين تقاضى الفرد وتوجيه جهوده لخدمة الأمة وأداء مطالبها القاسية ، وبين توفير الحرية لذلك الفرد فى تفكيره وابداء آرائه مع احترامه لمظاهر الأخلاق العامة من جهة أخرى .

فالاختلاف فى وجهات النظر بين الحضارة الكلاسيكية القديمة والحضارة الحديثة اختلاف عظيم يحول دون تلاقيهما . وربما كان السبب الرئيسى لهذا الخلاف هو مدى الحرية العقلية التى كان يتمتع بها اليونانيون . فهذه تناقض تناقضا بينا مع خنوع الشرقيين وتمسكهم بجغرافاتهم ، وكذلك مع تعصب الغربيين فى الوقت الحاضر حيث تعمل المعتقدات الدينية على أن تتحكم لا فى ناحية السلوك فقط بل فى الناحية

العقلية والناحية الوجدانية . وأما الفرق الثاني الخاص بحرقف الدولة من الفرد ، فيمكن تسميره بأن مجال سلطان الدولة عند اليونانيين كان يتسع بحيث يشمل سلوك الفرد ويمتد بامتداده دائما أو على الأقل حيناً يكون له أى تأثير فى سلوك غيره من الأفراد ورفاهيتهم ، وهذا على تقيض السلطة فى الحضارات الغربية الحديثة حيث نجدها محدودة : فهنا نلاحظ أن مبدأ التحرر الذى يعبر عنه « يدعه يعمل مايريد Laissez faire » يحدد من سلطة الدولة ويجعلها مقصورة على المشاكل التى لايمكن حلها بالمعاملة العادلة الحرة القائمة على رعاية مصالح الأفراد دون الالتجاء الى العنف : ويمكن أن نقول على وجه التقريب ، ان الدولة اليونانية قد منحت أفرادها — من الناحية الدينية ومن الناحية السياسية — الأسس التى ساعدت على تكوين الذاتية الحرة فى ناحيتها السياسية والدينية والأخلاق الشخصية :: وكانوا يرمون من وراء ذلك الى تكوين مبادئ عامة للسلوك تلعب فيها ارادة الفرد دورا كبيرا ، وعن طريقها يرتفع الفرد الى مستوى الحرية الأخلاقية وذلك بالاعتراف بالمسئولية الملقاة على عاتقه من الناحية الخلقية . على أنه يجب أن نلاحظ أن تلك كانت نقطة ضعف ظاهرة عند اليونانيين اذ أنهم لم يستطيعوا أن يجدوا حلا وسطا لمثل هذه المبادئ الأخلاقية :: ولم يصل الى مرتبة التفكير الفلسفى الا نفر قليل منهم ، أولئك الذين اقتربوا من عظمة سقراط وأفلاطون . ولما لم تكن الماطقة الدينية كافية لدى جماعة اليونان ، نجد أن العالم الحديث يتجه صوب العبرانيين فيستمد منهم هذا العامل الأكبر لتكوين الشخصية الحرة وذلك لاتمام ما قام الاغريق بعمله .

### النمو العقلى للفرد :

وهناك صفة أخرى عظمت من أجلها أهمية الاغريق فى تاريخ التربية :: اذ أنهم قد اهتموا قبل غيرهم أتم اهتمام بذاتية الفرد لاسيما من ناحيتها العقلية : وهنا نجد محبة العلم من أجل العلم قد وجدت لها أنصارا : وأن البحث يمتد فيشمل عالم الانسان وعالم ماوراء الطبيعة : ويبدأ البحث عن

حقائق الأشياء . وهنا لم يعد البحث عن المعرفة مقصورا على طبقة الكهنة ، أو ميزة من ميزات اللاهوت ، فلم تكن العقلية الاغريقية يفرعها البحث فيما وراء الطبيعة كما هي الحال عند الشرقيين ، بل كانت تتنازع بحج الاستطلاع والبحث عن الحقائق وبالخيال الحر الذي لم يتحيز مطلقا لا الى الأمور غير المعقولة ولا الى التثاؤم المطلق : وعبرة أفلاطون : « دعنا تتبع المناقشة الى حيث تقودنا » هي أكبر دليل على شجاعة الاغريق العقلية . تلك الشجاعة التي تبتعد كل البعد عن خضوع الشرقيين وتمسكهم بمخزافاتهم : ولقد ظلت المعرفة — حتى عهد الاغريق — كمنظلة فيما بعد في غضون القرون الوسطى وقفا على طبقة خاصة هي طبقة الكهنة ، كما أن الكتابة ظلت رمزا للقوة . أما لدى الاغريق فقد صار هذا تراثا للرجل الاغريقي العادي ومنهلا يضرف منه من يشاء . ولم تكن الكتابة ملكا أو احتكارا لعدد كبير من الشعب فقط ، بل ان أمة برمتها قد تقدمت حتى ان عددا كبيرا من أهلها كان ينضم الى زعماء المدينة ليبدى رأيه في التمثيلات التي كانت تعرض أمام الشعب ويطرحونها للنقد اللاذع .

ولقد أدى اختفاء طبقة رجال الدين ومطامع عليه اليونانيون من ميزات حب البحث والتقدير المستتير ، الى أن يصبح التعليم أمرا ممكنا لكل فرد بل ان التربية أصبحت لأول مرة في يد طبقة تكاد تكون متخصصة لها تماما . وكان طبيعيا أن يكون المربون في أول الأمر هم تلك الفئة التي تمتلك زمام معرفة الكلمات المكتوبة — أو الشعراء :: ثم أصبح السوفسطائيون والفلاسفة والمثقفون ومحبو المعرفة هم معلمى الشباب أو موقفى أرواحهم وقادة الكبار ومثقفى عقولهم .

وقد كان تحكيم العقل فى كل مظهر من مظاهر الحياة شغل اليونانيين الشاغل اذ أنهم كانوا أول أمة هدفت الى استخدام العقل فى هذه الحياة : ولقد انطبق هذا على ميدان الحياة العقلية كما انطبق على غيرها من ميادين الحياة : وربما فسر هذا لنا سر تقدمهم من ناحية المسئولية الخلقية ومواطن ضعفهم فى الناحية الدينية . فكانوا أول من اعتنى فكرة أن الانسان

كائن عاقل : ولقد عبر سقراط عن ذلك أحسن تعبير حين قال :  
« انه عندما يصل الانسان الى مرحلة الشعور بالذات ، يصبح أول واجب  
إمام كل فرد أن يبدأ « بمعرفة نفسه » ولقد وجد كل فرد في طبيعته  
العاقلة ما يسوغ له أن يجدد غاياته في الحياة ، وفي طبيعته الخلقية ما يمينه  
على ادراك أهدافه في هذه الحياة كما رسمها لنفسه . وعمونة معرفة  
الانسان لطبيعته ، يجب على كل فرد أن يبحث عن الأشياء التي من أجلها  
يجب أن يحيا : فالعلوم والفنون والفلسفة حتى الدين ماهي الا وسائل  
توصلنا الى هذا الهدف ، ويجب أن تكون خاضعة له — ولما تمكن  
الاغريق من أن يعرف الأهداف المعقولة في هذه الحياة بشكل أكثر  
وضوحا من ذلك الشكل الذي يعتمد في تحقيقها على الأمور المقدسة  
أو الأمور الخارقة ، تمكن فيما بعد أن يكون رأيا خاصا عن الاله ، فقد  
فكر فيه لا على أنه معنى ذهني يمثل الكمال ، ولكن على أنه شخصية تمثل  
الرجولة المثالية المعقولة أو مجرد الكمال الانساني :: وهنا يحدث التفاعل  
Fusion بين مقومات الشخصية من الناحية العقلية ومن الناحية الخلقية  
على غرار ذلك التفاعل بين العوامل الخلقية والعوامل السياسية التي  
لاحظناها من قبل .

#### النمو الجمالي للفرد :

بقى مظهر آخر من مظاهر أهمية اليونان في التربية وفضلها على  
الفرد . لقد سبق أن رأينا أن الاغريق فشلوا في الوصول الى حل مرضي  
لمسألة العلاقة بين الفرد ومطالب المجتمع ومصالحه على أسس دينية خلقية  
كما فشلت المسيحية في تحقيق الفكرة المثالية التي وضعتها للفرد وهي المحبة  
والتضحية . ولكن الاغريق من جهة أخرى قد بلغوا في الاهتمام بنمو  
الفرد من الناحية الجمالية درجة لم يبلغها أي شعب آخر : ولقد وهبت لهم  
مقدرة على التعبير عن الحقائق العامة والمعاني البحتة بصور أو تماثيل  
مجسمة ، وقد كانوا أسبق وأقدر من غيرهم في هذا المضمار . وما الفن  
الا تعبير عن الحقيقة أو المثل الأعلى أو الخبرة التي ثبتت صحتها بشكل

عام ووضعها في صورة مجسمة يتمكن الجميع من فهمها • ولذلك اعتمد الفن في فهمه على الخيال أكثر من اعتماده على الحقيقة ، وأصبح أمرا متعلقا بالتقدير الوجداني أكثر من ارتباطه بالمنطق • ولقد نمت قدرة الاغريق في هذا الاتجاه نموًا عظيمًا ولذلك فزاهم وقد أبدعوا في النحت والنقش والموسيقى والشعر صورًا مختلفة لا يراز نواحي الجمال حتى النثر الاغريقي نفسه تأثر بالناحية الفنية ، إذ أن الحالة عند الاغريق تختلف عنها عند المحدثين من حيث أن الخطابة والتاريخ وغيرها من أنواع النثر لم تكن منتجات علمية فقط ولكنها كانت ضربا من ضروب الفن المحيطة برعاية ميوزيس •

قد رأينا فيما مضى أن الرجل البدائي لم يكن لديه قدرة عظيمة على التعميم • وإذا فرضنا أن الشرقي قد وهبت له تلك القدرة ، فانه يعمل على أن يترك الحقيقة في صورتها الذهنية العامة كما هي الحال لدى فلاسفة الهندوس أو يجعلها مادية في صورة عبارة خلقية أى يبقيا ذاتية شخصيته كما هي الحال لدى المبرانيين • أما جماعة اليونان فقد انفصوا بكتا الصفتين ، فلديهم القدرة على التعميم كما يتجلى ذلك في علومهم وفلسفتهم ، ولديهم أيضا القدرة على تحويل المعنويات الى محسّات كما يتجلى ذلك في جميع صور الفن لديهم • فقد كان الواجب على التلميذ اليوناني حين انشاد أشعار هوميروس أو غيره ، أن يحبل نغمت موسيقية تصحب تلك الأشعار وتوافقها ، وهذا العمل كان يتطلب منه أولا تقدير نوع من أنواع الفنون ، ثم ابتكار نوع آخر يتفق مع الأول •

#### معنى التربية اليونانية :

لكي نلخص لك أهمية التربية اليونانية نقول اننا نجد هنا أن فكرة الشخصية الحرة قد تحققت بمعونة المعاهد الاجتماعية ، وأن الحصول على العلم لذاته كان حقا لكل فرد ولم يكن قط امتيازًا لأفراد قلائل • فالمرء هنا يكون لنفسه مثله العليا في الحياة ويعمل على تحقيقها بواسطة القوانين الأخلاقية التي صاغها في أساليبه المنطقية • وهنا نجد أن الذاتية تعبر

عن نفسها في الناحية الفنية وأنها ذات قدرة على تقدير الحقائق العامة في صورتها المادية المعبرة عن الحقيقة .

وفي نظر الاغريق لم تكن المثل العليا للتعبير عن الذات في عالم العقل وفي عالم تقدير الجلال بمنفصلة مطلقا عن الحياة أو عن السلوك . وهنا يجمل لنا « بركليس » أعظم رجال اليونان ، المثل العليا للمواطن الأثيني المستدير بقوله « نحن وحدنا لا نعد الرجل الذي لا يهتم بالصالح العام غير ضار فقط ، بل نعدده أيضا عضوا غير نافع : وإذا كان نفع قليل منا هو المبدع أو المنتج ، فأتنا جميعا قضاة عقلاء في الأمور السياسية :- أكبر عائق للعمل في نظرنا وهو المناقشة ولكنه الاقتدار الى تلك المعرفة التي تكتسب بطريق المناقشة الممهدة للعمل :- لأننا ذوو قدرة عظيمة على التفكير قبل العمل وقدرة على العمل أيضا ، في حين أن غيرنا شجعان الجلهم ويترددون كثيرا عند التفكير ، ومن المؤكد أننا نعد أشجع الناس قلوبا هؤلاء الذين أدركوا أوضح ادراك معاني آلام الحياة وملذاتها ، ولذلك فهم لا يهابون الأخطار » وإذا استعرفنا تعليقا حديثا من الأستاذ بوتشر نرى أنه يقول « لقد عمد الاغريق أولا وقبل كل شيء الى تزويد الفرد بكل ما يمكنه من الحياة المدنية وبكل ما يساعده على أن يعيش عيشة رغدة وأمدته بكل ما يمينه على أن يكشف عن ملكاته وطاقته العقلية والجسمانية ويسعى جاهدا لصالح الجماعة تحقيقا للفكرة اليونانية بأن هذه هي السبيل الوحيدة للتقرب للالهة » .

على أن أعمال الاغريق رمت من ناحية أخرى الى تعين الأشياء التي تكتسب الحياة قيمتها . وقد قال أرسطو « ان غرض الحياة هو تحقيق السعادة والجمال Living Happily & Beautifully وأن أحسن مظاهر مدقتهم تنطق بهذه الحقيقة ، أو على الأقل ترينا مدى تحقيقهم لهذه المثالية العالية . ولو أضفنا الى المدنية اليونانية المستحدثات المطبوعة التي أدخلت على المدنية عن طريق الديانة المسيحية . والمثل العليا التي رسمناها لحباتنا الحاضرة ولعملية التربية . لوجدنا أننا لم نخطئ الا خطوات بسيطة أبعد مما وصل اليه الاغريق :- فالحرية السياسية والحرية العقلية والحرية الخلقية

والتقدير الجمالى وقوة التنفيذ كلها لم تدخل عليها الا تغييرا واحدا وهو  
أنا قد استبدلنا الحصول على مآرب مادية بالتعبير القنى عن الذاتية .  
وهذا بحق تغيير لا يمكن أن نعتبره بأى شكل من الأشكال حسنة من  
الحسنات ، ولا تقدما لا مثيل له .

واذا كانت أغراض التربية الحديثة كما حدثت اليوم في مدارسنا — مع  
إبعاد العنصر الدينى — لم نجد أسمى من أن تمنح لكل فرد في هذه الحياة  
الأشياء التى تكسب الحياة قيمة . فمن أجل ذلك نرى أنه ليس في غير  
تاريخ اليونان مظهر آخر من مظاهر تاريخ التربية يهم الطالب ويحزبه  
خير جزاء اذا بحث في الوسائل والطرق التى بها تتحقق هذه الأهداف .  
مواطن الضعف في تحقيق هذا الهدف :

حقا ان اليونانيين قد عرضوا لمسائل الحياة والتربية ووضعوا لها  
الحلول كما نضع نحن الحلول لمشاكلنا الحالية الا أننا لا يمكننا أن تصور  
أن جماعة اليونانيين قد تمكنوا من التعبير بطريقة محسوسة عن كل شيء  
جدير بالتقدير في هذه الحياة، والا اعترفنا ضمنا بأنهم قد وصلوا قمة التطور  
مع أننا ما زلنا للآن في مراحله الأولى ، ولو كان الأمر كذلك لأصبح  
قوام التربية الحديثة مجرد تلخيص ومحاولة لاسترجاع ما ابتكره الاغريق  
ولكن يمكن أن نقول بحق ان أهدافهم المثالية كان ينقصها عناصر هامة  
وهم في محاولاتهم لتحقيق أهدافهم كان لديهم مواطن ضعف كما لدينا  
نحن الآن . وبالرغم من فضلنا في تحقيق قدر ماحققوه ، فان الزمن قد  
أضاف بعض العناصر الى تلك التى اعتبروها ضرورة للحياة . ولقد عملت  
الأزمنة الحديثة على توسيع ذلك المجال الذى كان ضيقا مقصورا على فئة  
قليلة أيام اليونان .

أما المرأة فقد كانت نظرة الاغريق اليها شرقية ، ولم يكن أفق تكبيرهم  
في المستقبل أكثر اتساعا من أفق الرجل البدائي الا قليلا . وأما من  
جبت نظرهم وتقديرهم للجنس البشرى عامة ولجنسهم خاصة فلم يكونوا  
قد تقدموا في ذلك تقدما محسوسا عن الشعوب الشرقية المستبدة ، فقد  
كان تسعة أشخاص من كل عشرة محرومين من كل الحقوق التى يتمتع



بها الرجل الحر . ولذا فرى أنهم في تحقيقهم المحسوس لأرائهم المثالية قد اتبعوا طرقاً تستكرها الآراء الحديثة وتماقها مستويات السلوك الحالية . وكان سلوكهم الشرقي بالنسبة للمرأة وبالنسبة لطبقة الميبد وعدم وجود أى فكرة لديهم عن وجود اله أو حياة مستقبلية . كل هذه أمثلة لأشياء كثيرة امتلات بها حياة اليونان وكانت غريبة كل الغرابة عن فكرتنا الحالية عن الأخلاق . على أن مرونة تفكيرهم ودقة تحصيلهم العلمى جعلتهم يطرقون أبواب مناقشات علمية ومنطقية بالتفصيل بدلا من أن يتممقوا فى حياة فكرية عالية . وان تقديرهم العظيم لأهمية الشكل قد أدى بهم الى ككرة الجدل والمحاورة والى المواقف الخطائية :: وان سيطرتهم العقلية على هذه الحياة قد تحولت عمليا فى كل من عصر هومر والعصور المتأخرة الى نوع من أنواع الحذر والحزم ، ولقد أوعز جماعة الاغريق حاسة الشرف والأمانة والمحبة . أما حاسة الشفقة فقلما تكونت لديهم كاي تجلى ذلك عندما ساد الرق الى درجة عظيمة وعندما وصلت المرأة الى المكافة التى وصلت اليها ، وعندما انعدم ذلك الأثر الملطف للدين الذى يؤكد أهمية الناحية الخلقية فى الحياة ويؤكد العقاب والثواب فى الحياة الأخرى . أما احترام المسنين والعجزة فى أثينا — وأحيانا فى اسبرطة — فقد كان مشرفا من أجل استحسان الصل نفسه . وأما ما كان شائما لديهم من تعرض الأطفال غير المرغوب فيهم للموت ، الأمر الذى كان يقرهم عليه علماء أخلاقهم ، فقد كان دليلا على أن الضعفاء لا نصير لهم لديهم ، وهو دليل على عجزهم عن فهم مدلول الشخصية وما لها من حقوق ذلك الأمر الذى راعته المسيحية .

### التطور فى الترية اليونانية :

ان أهمية الترية اليونانية ترجع الى الميزات التى سبق تعدادها . على أن هذه الميزات لم يصل اليها جماعة اليونانيين مباشرة . أما مواطن الضعف السابقة فقد كانت من نتائج مراحل التطور المتأخرة ، ولذلك

نرى لزاما علينا أن ندرس المراحل التي مرت بها هذه المثل العليا ، وأن نعرف الصفات التي امتاز بها تحقيقها العملي . فمثل هذا التقدم لا بد أن يكون قد حدث في أدوار يختلف بعضها عن البعض الآخر . ويمتاز كل دور منها بأهدافه التربوية وطرقه ووسائله . وفي تتبع ذلك التطور ، وفي تتبع ظروفه وملابساته التي أحيط بها أعظم فائدة لنا وأعظم مرشد لدراسة نظمنا التربوية .

### عصور التربية اليونانية :

يمكننا أن نقسم تاريخ التربية الاغريقية الى قسمين : قديم وحديث ، يفصل بينهما عصر بيركليس أو منتصف القرن الخامس ق.م . ومع أن أساس هذا التقسيم فترات التاريخ السياسي لبلاد اليونان ، وأنه يجد أيضا مبررات لصلاحيته لتاريخ التربية في التغيرات الاجتماعية والأخلاقية والأدبية والفلسفية أو بالتالي في وسائل التربية ومبادئها : على أن مثل هذا التقسيم بوجه عام قلما يكفي في تتبع التطورات التربوية في أطوارها أو مبادئها الأساسية . فالتربية اليونانية القديمة في العصر التاريخي القديم يسبقها عصر آخر من عصور التربية . ذلك هو عصر « التربية الهومرية » الذي يمكن أن نستدل على الكثير من آرائه بدراسة أشعار هومر : : على أن هذه الفترة الهومرية المنعوتة « بفترة النشاط » يعقبها فترة تاريخية في تاريخ اليونان القديم سارت فيها التربية في اتجاهين هما « الاسبرطي » و « الأثيني » .

أما فترة التربية اليونانية الحديثة فتشمل أولا فترة الانتقال في الأفكار التربوية والدينية والخلقية أثناء عصر بيركليس وبعده : وهذه هي الفترة التي تشكلت فيها الأفكار الفلسفية الجديدة والتي تبلورت فيها طرق التربية الجديدة : : أما القسم الثاني من هذه العصور فيمتد من الفتح المقدوني حتى نهاية القرن الرابع ق.م . حينما امتزجت الثقافة اليونانية بالحياة الرومانية : : وبابتداء الفترة الأخيرة نجد أن المدارس الفلسفية قد تشكلت وفي أثناءها نجد أنها قد انتظمت في شكل جامعة أثينا .

## التربية الاغريقية في عصر هومر :

بينما نجد أن هذه التربية قد احتوت على بذور تطورات راقية الا أنها كانت لا تزال بدائية في مادتها وصورتها : وقد كانت تربية أهم مظاهر نشاطها انجهاها في طريق خاص بحيث تخلو من التعلم ذى الصبغة الأدبية : ومع أنه قيل ان الأشراف من شبانها كانوا يتلقون دروسا خاصة في استعمال الأسلحة والتمرينات العسكرية وأن أخيليس كان يتدرب على الموسيقى وعلى الخطابة :: فان هذا التعليم لم يعد أن يكون تدريبا بالتقليد ، فلم يكن تعليما بالمعنى الذى فهمه الاغريق فيما بعد — أما اعداد الفناء الحياة المرتبطة بالطعام والملبس والسكن ، فقد كانت من وظائف المنزل . أما مهام الحياة الكبرى وما يتطلبه المجتمع من خدمات فكان يتدرب عليها الفرد في مجالسهم النياية وحروبهم وحملاتهم التى قصدوا بها الحصول على الأسلاب والفنائم .

### مثالية ذات هدفين :

ان المثالية التى رمت اليها تلك التربية كانت مثالية ساذجة ، ومع ذلك فقد كانت تحتوى على بذور التربية التى ظهرت في فترات التاريخ المتأخرة اذ أنها كانت ترمى الى هدفين . كانت ترمى الى اعداد « رجل الحكمة » و « رجل العمل » أو الشجاعة . أما الحكمة فكانت تتمثل في البطل الخيالى « أوديسيس » وأما الشجاعة فكانت تتمثل في البطل « أخيليس Achilles » وبينما كان هذان المهدفان قد تمحقا بأوضح صورة في هذين النموذجين المتصلين فقد كانا في ذاتهما متصلين تمام الاتصال باعتبارهما من المثل العليا . وكانا مما يحط أنظار كل اغريقى حر . وان وصف تربية أخيليس كما سبق أن شرحناها في الفقرة السابقة تبين لنا تميز نوعى التربية : يقول فونيكس Phoenix موضحا لنا هذه التربية :

- « ان كل ما عرفته عنه أن أعلمك بصفتك ابنى .
- عليك أن تتكلم عندما يكون الكلام مناسبا .
- وأن تعمل حينما يكون العمل واجبا .

فلا تجلس أصم حين يجب الكلام •

ولا تك كسولا حين يجب العمل • •

وبمقارنة هذا الاقتباس بذلك الجزء المقتبس من خطبة بركليس التي جاءت على لسان Thucyolides يتضح لنا أن أغراض التربية عند اليونان في أوج عظمتهم لم تتغير عما كانت عليه في الماضي وكما سترى في المستقبل في فلسفة أرسطو ، فإن هذا الارتباط بين الناحيتين الفكرية والحلقية في حياة عملية يديرها العقل ، ظلت الهدف الأسمى طيلة المرحلة الفلسفية •

### مثالية الرجل العملي :

وفي عصر ما قبل التاريخ ظلت فكرة تربية الرجل فكرة ضيقة من وجهة نظر الفرد : ومحددة بما تقتضيه مصلحة الجماعة • وأول صفة يتميز بها الرجل العملي — المحارب — هي الشجاعة • على أن فكرتهم عن الشجاعة لم تكن كما تفهمها الآن في عصرنا الحديث أو كما كانت تفهم في زمن الفرسان • فرعاء « الالياة » كانوا يبيحون الحرب أو الفرار كلما سنحت لذلك الفرص — :: وأولئك الذين اقتحموا الحصان الخشبي « مسحوا الدموع من أعينهم ونزعوا أعضائهم التي كانت ترتعش تحتمهم » :: — وبعض هذه المظاهر التي كانت في عصور متأخرة تنعت بالجبن كانوا يعتبرونها شعورا توحى به الآلهة كما فسرنا به أعمال «أوديسيوس» ومعظم أعمال القواد الآخرين :: وإذا أردنا أن نقرر أعمالهم بأنها تنطوي على شجاعة مثالية فمن الممكن أن نعزوهم الى أن هذه الشجاعة لخدمة الحكومة أو لخدمة ملوكهم • ولقد تطلب هذا منهم قدرا عظيما من الحيلة والحذر إذ أن شعارهم كان « قد نعيش فنحارب يوما آخر » الأمر الذي قد يعوزهم إذا كانت شجاعهم شيئا مرتبطا بموقف الفرد دون نظر الى أهداف عامة •

على أن هناك فضيلة أخرى يجدر بنا ذكرها تتصف بها مثالية الرجل العملي ، تلك الصفة توضح لنا ما كانوا عليه من شجاعة خارقة للمادة

لا تظهر فقط في ميادين القتال ولكنها تظهر أيضا في كل مظهر من مظاهر نشاط هذه الحياة . تلك الفضيلة هي « الاحترام » : فالرجل الذي لا يتسرب الخوف الى قلبه مثله كمثل الرجل الذي لا يستحي من معاملة زملائه ، أو كمثل ذلك الرجل الذي كان يقف موقف الازدراء وعدم الاهتمام من أهله الأقدمين . وكان يتهم بعدم الاحترام بمعنى أنه كان ينقصه الاتزان الحقيقي في أعماله :: ولقد كان الاغريق شديدي الحساسية في معرفة المميزات الدقيقة لجميع الأشياء أكثر من أى شعب آخر . ولقد ظهر هذا في عالم الأدب وفي عالم الحياة . فكان هدفهم الذى يرمون اليه الوصول الى مستوى معقول لا في الموسيقى وفي النحت وفي العمارة والثقافة والوزن فقط ولكن في مستويات السلوك وفي تحملهم للإسلام الجسمية أى أنهم كانوا يهدفون الى وسط بين طرفين ، والى تجنب التطرف : ويصف لنا متر « جلادستون » مثاليتهم في الفقرة الآتية :

« ان أنبل وأخلد الصفات الخلقية التى تجلب في أشعار هومر يمكن أن تتجسم في كلمة واحدة مشهورة مفهومة وهى « Aidos » تلك الكلمة التى يصعب ترجمتها بمرادف آخر فى اللغة الانجليزية أو أى لغة حديثة ، وأشك فيما لو كان هذا المرادف قد فقد شيئا من معناها أو من قوتها فى العصر الاغريقى الكلاسيكى : فمعناها العار ولكنه ليس بالعار المزيف . ومعناها الشرف ولكنه ليس بالمعنى المعروف فى العصر الحاضر « بالكرامة والهبة Prestige » — معناها الواجب ، ولكن الواجب الذى تشكله فضيلة الاحترام . ومعناها « الاحترام » وهذا بلاشك أهم عناصرها ومعناها « الفروسية » . ومع أن هذه الكلمة لا يمكن ترجمتها ترجمة حقيقية فانها أقرب فى مغزاها ومعناها الى كلمة Aidos الهومرية ، من أى كلمة أخرى على حسب ما نعرف و Aidos معناها الأساسى احترام النفس الحقيقى والشعور الحى بطبيعتنا والعلم بما يجب علينا لنخضع لقوانينها . وليس هناك من خطيئة يرتكبها الانسان الا ويكون قد ارتكب خطيئة ضد التعاون Aidos .

## مثالية رجل الحكمة :

ولنعد الآن الى الجانب الآخر من مثاليتنا التربوية وهو رجل الحكمة :  
وهنا نجد أيضا أن الفضائل تتنازع بأنها اجتماعية في طبيعتها فالعنصر الأساسي في هذه المثالية هي أن يصل المرء الى مرحلة الحكم العملي السديد :: على ألا يقتصر أثر هذا الحكم على تحسين أحوال الفرد المادية الخاصة ، بل يجب أن يشمل أيضا مراعاة الحزم في نصيح غيره من الناس وفي خدمة القبيلة أو المجتمع :: ومن وجهة النظر الاجتماعية نرى تدخل عنصر البيئة أو الخداع تدخلًا عظيمًا . ومع ذلك فليس هناك من شك أنه في مراحل الحياة المتأخرة اتسع نطاق فضيلة المقدرة على الحكم العملي فشملت طرفي قضيها : الخداع من ناحية وعدم احترام الحقيقة من ناحية أخرى تلك الأشياء التي لا يقرها حتى عصرنا التجاري في الوقت الحاضر :: — أما الجانب الآخر من هذه المثالية « للحكمة العملية » فيتجلى في « تمام عقلية » الاغريق :: فلكى يصل الى مرحلة الحكم السديد ، لابد من اخضاع الرغبات والشهوات وكبح جماحها : : وهذا الكبح للشهوات هو من مستلزمات « تمام العقلية » وما هو الا الاتزان في الفكر ، ذلك الاتزان الذي يسير أو يوازى الاتزان في العمل الذي يتطلبه مثاليهم في « الاحترام » .

## العناصر الاجتماعية والفردية في هذه المثال :

ومع أن مثالية الحكمة والعمل مثالية تسودها الروح الاجتماعية ، فهناك مجال عظيم لتشجيع الفردية لتصل الى هذه الأهداف لاسيما في مظاهر الاحترام ومظاهر « تمام العقلية » أو حرية الشخصية من الناحية الخلقية : تلك المظاهر التي لم يصل اليها أى شعب آخر من الشعوب البدائية سوى العبرانيين ، وأعظم دليل على ذلك أشعار « هومر » ونحن اذا مدرسنا الوسائل الشكلية الأساسية التي تتخذ للوصول الى هذه الأهداف يتجلى لنا مدى تأكيد الانفرادية . فمركز الحياة اليونانية على

حسب ماورد في « هومر » كان المجلس النيابي الذي ظهر فيه التدريب على الحكم العملي الصحيح بأجل مظهره ذلك أنه عن طريق المناقشات كان الحكم السديد يتكون وكان العمل يجذب ويصمم على تنفيذه . وبذلك أصبح المجلس النيابي وسيلة من وسائل التوجيه الاجتماعي والسياسي والحربي كما أصبح في الوقت نفسه أهم معهد لتحقيق الأغراض التربوية . وقد كان من الواجب أن يكون العمل لخدمة الدولة دائما ومع ذلك فانه كان يصدر عادة عن حرية الرأي . فالعمل يجب أن يكون اجتماعيا في طبيعته ، ومن الناحية السيكولوجية يجب أن تكون دوافعه فردية ناتجة عن الدوافع والأغراض النفسية ، وهنا تتكشف الوسائل التي بها تنمو الفردية وتعلن عن ذاتها . وما زال للعادة سلطان كبير كسلطانها عند الشعوب البدائية ، ولكنها كانت تخضع للمناقشة وتعد لها خبرة الفرد حتى تصبح صالحة قراها محكمة المجتمع : ولما كان من المبادئ المقررة الأساسية لدى اليونان دون غيرهم أن تكون التقاليد أمورا معقولة ، فإن العادة أصبحت لذلك قابلة للتعديل بتأثير خبرة الفرد العقلية : فالفرد يقبل عادات خاصة ومبادئ معينة ويتخذ منها هاديا له في سلوكه ويخضعها لحكمه وحزمه وخبرته بطريقة شعورية .

من ذلك نستنبط أنه على الرغم من أن مجال المثل العليا التربوية لم يكن فسيحا لدى الاغريق ، فإن معنى الذاتية لم يكن واضحا لديهم . ومع ذلك فالتناجد هنا الأسس والوسائل التي سيظهر أثرها في التطور في المستقبل . فالأفكار الأساسية التي تبلورت في المستقبل كانت كلها مشتقة من أشعار هوميروس ، وكانت تلك الأشعار تضم بين ثناياها مادة للتمرين العقلي حينما كانت التربية تمارس شكليا في المدارس ، وكانت تعد أيضا أدبا مقدسا لدى الشعوب الأخرى . ويعبر الأستاذ Jebb أحسن تعبير عن هذه الحالة حين يقول : « ان أشعار هومر كانت بسيطة وقوية حتى أصبحت محبوبة منذ البداية . وكانت ناضجة نضجا كافيا من الناحية الفنية فكان فيها متعة لمصر نضجت ثقافته . وكان الأطفال يحفظون

أشعارهم عن ظهر قلب في المدارس وكان الكهنة يستخدمونها في التعرب  
للآلهة ورجال الأخلاق كانوا يتخذون منها الأمثال وكان رجال السياسة  
يستعينون بها في مناقشاتهم . ورحبت لها الدول في ادعائها ملكية الأرض  
واستعانت بها الأسرات الشرقية في ذكر نبيل أعياهم وسر عظمتهم :-

### التربية اليونانية القديمة :

لقد تحكم النظام الاجتماعي السائد وهو نظام « الدولة الحرة » في  
تكيف طابع التربية القديمة لدى الاغريق :: وهذا النظام مثله كمثل  
النمو المضطرب للقبيلة ونحو المجلس النيابي في العصر الهومري خلق المثل  
العليا ، وكان السر في وضع أسس التربية كما كانت حال الأسرة عند  
الصينيين وحكومة رجال الدين عند العبرانيين . وبينما نجد هناك أدلة  
قاطعة على أنها كانت في طريق التكوين في العصر الهومري ( كما ورد  
في الإلياذة في الفصل الثامن عشر ) فإنها لم تظهر كاملة الا في مستهل  
العصر التاريخي . ونشأت «الدولة الحرة» نتيجة عدة « انضمامات »  
واتصالات متتابعة ، اذ نمت أسر الأشراف ونحوها الى جماعات قروية  
وهذه تحولت فيما بعد الى نوع من الأحلاف phratric أو الأخوة :  
ثم تحولت الأحلاف الى قبائل . وهذه القبائل التحمت وكونت « المدينة  
الحرة » وقد كان الرباط الذي يجمع بين الأسر غالبا هو روابط الدم ،  
وقد اعتمدت الوحدات القروية على مصالحها الاقتصادية علاوة على رابطة  
الدم ، واعتمدت الأحلاف على روابط ديفية ، واعتمدت القبيلة على  
ملكية الأرض الاشتراكية . وكذلك كانت الحال في المدينة أو الدولة  
الحرة في بدء تكوينها كجموعة من القبائل كان عماد وحدتها هذا  
الاتحاد من الأسر القديمة وكذلك ملكية الأرض .

### واجبات المواطن الاغريقي :

لقد اضيف الى الفضائل الواجب توافرها في الاغريق الأحرار في  
الفترة الهومرية ، عنصر جديد وهو الملكية وكان ذلك في العصر التاريخي . وهذا



إلى جانب إحداهم من الأسر الشريفة، قد يكون ما أسماه أرسطو «الأصل المربق والثروة المريضة» وعلى الرغم من أن هذه الآراء كانت مقصورة في بدايتها على زعماء الأسر المريضة، إلا أن مجال هذا المثل الأعلى الذي يقوم على أسس النبل قد اتسع حتى شمل جميع الأحرار، وبالتدرج منح هؤلاء حقوق المواطن كاملة. وبتطور النظام الاجتماعي القائم من مجموعة أسر إلى قبيلة إلى مدينة حرة صحت هذه التغيرات توسع في معنى القفضلة، وظلت كل مرحلة من مراحل التطور قائمة مستقلة وتطلبت التزامات تتفق تلك التي وردت في المثل الأعلى الهومري وهو «النطق بالكلمات والقيام بالأعمال» فالمواطن الاغريقي بوصف كونه رب أسرة، كان عليه أن يؤدي واجباته زوجا وأبا وكاهنا ومالك عبيد، وباعتباره عضوا في جماعة القرية، أضاف إلى هذه الواجبات واجبات أخرى مرتبطة بالملكية وبالجماعة وبالأسرة وبمهام الحكومة البدائية. وبوصفه عضوا في الحلف، أضيفت إليه واجبات أخرى دنيئة:: وباعتباره عضوا في القبيلة، كانت عليه واجبات حرية وسياسية، في حين أنه في تمثله للمدينة الحرة كانت عليه واجبات إدارية وسياسية، وأهم من هذه جميعا تلك التي تتعلق بأمور جديدة سنأتي على ذكرها الآن::

#### القيمة الفردية والفضيلة من أهداف التربية:

وفي خلال هذا النمو، كانت صفة النبل تقوم على عوامل وراثية وعلى امتلاك الثروة. أي أنها تتوقف على قيمة الشخص للدولة، ولم يك هناك من قبل تمييز بين الحقوق الفردية والحقوق المدنية. ولكن الآن وبعد أن تكونت جماعات المدنيين ذات الوطن الثابت التي تعمل على صراع جماعات أخرى تناظرها، والتي يحكمها أقلية أرستقراطية نبيلة تميز عن عامة الشعب، اتخذت قيمة الفرد بالنسبة للدولة شكلا جديدا وأصبحت السيادة وليدة التفوق في عنصر الذكاء والقدرة على الحكم الأخلاقي وفي تمييز مظاهر الحياة الدقيقة. التي تميز الفرد عن عامة الشعب ووضعي المولد والنشأة. وهكذا حدث في الدولة الاغريقية الحرة وخاصة بين

الجنس « الأيوني » أن ظهر بين الطبقة المثقمة مثل أعلى يقوم على الجدارة وعلى النبيل الروحي أقوى مما ظهر فيما مضى . وبناء على هذا المثل الأعلى كانت خدمة الدولة والسيطرة على المتبررين وحقيرى النشأة تظهر فقط بالوصول الى تلك الثقافات التى وضعها الاغريق تحت رعاية آلهة الفن Muses وهى الفنون الجميلة والعلوم والفلسفة : وأصبحت صفة الأحرار أو النبيل محصورة فى الجدارة فى معناها الروحي وفى معناها المادى الروحي : أما الثراء القديم والجدارة فى ناحية الملكية وفى شرف الأصل ، فلم تصبح الآن عناصر الشرف الرئيسية المؤسسة على أسس روحية :: ويعبر أرسطو عن الفرق بين الاثنين أحسن تعبير حين يقول « ان الفرض من نظام القبيلة والقرية كان مجرد الميث ، أما نظام المدينة الحرة ، فهدفه الحياة الكاملة » . فالجدارة فى هذا المعنى يمكن الحصول عليها كما يمكن أن تزول ويمكن الاحتفاظ بها فى كل وقت من الأوقات ببذل الجهد الذى لا تقتصر أهميته فقط على الدولة ، ولكن ينتج عنه عادة تكوين الشخصية الحرة التلمية أو تكميل الذات وإثاء مواهبها نحو مضطردا . وفكرتهم هذه عن النبيل أو الجدارة هى الرابطة التى تربط المدينة الحرة بعضها ببعض وتسبغ عليها سيطرتها وتصبح فى الوقت نفسه هدفا مثاليا يحصل عليه كل فرد :: — وتصبح غرض التربية هو الوصول الى هذه الجدارة سواء أكانت هذه الجدارة من حيث تحقيق مصالح الدولة أو من حيث تحقيق مصالح الفرد : ولو أن هاتين الناحيتين ظهرتا بمظهر الاتصال فى العصور التاريخية الاغريقية القديمة فيجب أن نعرف على كل حال أن أهم ميزة ميزت التربية فى العصور القديمة ارتباط هاتين الميزتين وذلك لأن الجدارة بالنسبة للدولة ظلت هى المسيطرة ولذلك ظهر الاهتمام بالنواحي الحربية والسياسية العملية .

#### التربية الاسبرطية :

والتربية الاسبرطية تمثل التربية اليونانية القديمة فى أجلى مظاهرها اذ لم يحدث أى تغير فى مثل هذه التربية ، كما أنه لم يطرأ أى تغير من

الناحية العملية أو التطبيقية اللهم الا ما ظهر في حالة انهيارها . والواقع أنه بعد أن ثبتت أوضاع هذه المثل في تشريع « ليكرغ » خلال القرن التاسع قبل الميلاد لم يحدث أى تغيير فيها كانت تهدف اليه هذه التربية أكثر مما حدث من تغييرات في التربية الشرقية . وتقوم هذه الظاهرة دليلا على العلاقة بين اليونان القديمة وبين الساميين والحاميين ولكن اذا لم تكن الفرصة قد أتتحت لنمو نوع أسمى من التربية في مجتمع ما كالمجتمع الاسبرطى فقد بقى مع هذا مجال لا بأس به لنمو النواحي القردية ، لأن تشريع ليكرغ كان يهتم بالمبدأ العام أكثر من الفكرة الخاصة من حيث هي نص شكلى كما كانت الحال في الشرق .

### أثر البيئة الطبيعية والاجتماعية في التربية الأسبرطية :

ان هذه السيطرة الكاملة التى تفرضها الدولة على الفرد وكفالتها مجموعة من القوانين كان لها أثرها في أن تصبح نواة لطرقهم التربوية كما وضعت الأساس لميكال المجتمع على حد سواء . ان هذه السيطرة قصرها الطبيعة الجغرافية الخاصة والعوامل التاريخية التى تعرضت لها الأمة اللاكسيديونية : ذلك أن الدورين بما فهم أهل كريت واسبرطة الذين يمثلون أقدم بناء الحضارة اليونانية في العصر التاريخى ، كانوا قد غزوا حوالى العصر الهومرى فرعا من فروع الهيلينيين الذين كانوا حينذاك في حالة بدائية من حيث الحضارة . وقد استقر هؤلاء الدوريون في ييلوبونيزيا منذ القرن الحادى عشر ق.م :: وقد استمرت اسبرطة عدة أجيال في تاريخها قبل عصر ليكرغ لا تعرف عن تاريخها الا النزر اليسير كما هى الحال مع الاغريق الأيونيين قبل الأولياد الأولى :: ومن ثم وجدت اسبرطة نفسها مهددة دائما بمخطر مزدوج : خطر قيام العناصر المغلوبة على أمرها بالثورة ، ثم خطر قيام الأعداء الخارجيين بشن الغارات عليها حتى أصبحت لا تزيد كثيرا على قلعة مسلحة معدة لتحكمها تقاليد الدورين أو ما كان قد استماره الاسبرطيون من جيرانهم الكريتيين :: فكانت هذه الحال بالإضافة الى كونها مصدرا للقلق وعدم الاستقرار بسبب الحروب

الدائمة ، عرضة لأن تزداد خطرا بعمل الاسبرطيين على مر الزمن وطول الإقامة في وطنهم الى اهمال التدريب المسمى . كذلك كان نظام حكمهم المعيب القائم على الملكية المزدوجة الذى كان يعوزه قوة السلطة المطلقة أو الديمقراطية التى فى يد الارستقراط كما تطورت الحال فيما بعد فى الولايات الاغريقية المختلفة . كل هذه العوامل كانت تؤدى الى اضطراب أحوال الاسبرطيين بل الى ضعفهم وانحلالهم فى حين كان بعض جيرانهم من الدوريين مثل أهل ميسينا وأرجوس ، جادين فى توسيع نفوذ بلادهم : زد على ذلك انحلال كثير من العائلات الاسبرطية الحرة حتى أخذ عدد هذه العائلات فى التناقص بينما كان عدد اليربوكيين والهيلوتيين يزداد باستمرار حتى كادت النسبة بين القسمين تختل تماما . وبانحلال قوة الملكية التى كانت قد نشأت من النظم « القبلية » كان المتبع فى غالبية الأحوال أن تستعين الدولة بمواطن قدير ليصلح من تشريعها لأجل أن يخرج من هذا بنظام أكثر استقرارا وذلك بتسهيل اشتراك أبناء الشعب فى المشكلات العامة : ولعل ما حدث فى أثينا على يد المشرع « صولون » و « كليشيس » *Cleisthenes* كان من هذا القبيل . وحوالى منتصف القرن التاسع ، لجأ الاسبرطيون الى هذه التقاليد ودعوا ليكرغ ليمنحهم دستورا جديدا ، ولكن لا ينبغي أن نهم من ذلك أن ليكرغ أوجد التشريع من العدم ، أو أنه ابتكره ابتكارا ، فانه ثبت التقاليد القديمة كما أضاف اليها بعض القوانين والتشريعات الجديدة وبخاصة فى كل ما يتعلق بالتربية وأساليبها اذ استعان بالكرشيين الأقرباء . ومع أن هذا النظام التربوى أو القانونى الذى وضعه ليكرغ كان شيئا آخرًا مختلفا عما كان متبعًا من أن كبار رجال الجيل يدربون صغارهم ويكرسون معظم وقته لمثل هذا العمل فقد ظل حيا محتفظا بقوته لم يطرأ عليه أى تغيير حتى قبيل الفتح المقدونى أى بدء الانحلال فى القرن الثانى ق.م ومن ثم أخذ فى الضعف حتى ذهبت قوته وبقي منه الشكل الخارجى مجردا . وقد نقل « بلوتارك » تفصيلا دقيقا لهذا النظام كما عزره أيضا الكزنوفون *Xenophon* وأرسطو — هذا الى أننا

لأخذ برأى بلوتارك في بعض المواضيع وخاصة فيما يتعلق بتوزيع الثروة الاقتصادية أو الملكية ، اذ يبدو أن بلوتارك قد تأثر بالاصلاحات التي أدخلها « أجيس Agis » و « كليومينيس Cleomenes »

هدف التربية الاسبرطية :

لما كان الغرض من هذا التشريع توفير الكفاية الذاتية من الناحية الاقتصادية والعقلية والاجتماعية وتوفير الاستقلال السياسي لمملكة الالكيديمونيين كان هدف التربية تزويد كل فرد بقدر من الكمال الجثائي والشجاعة وغرس عادات الطاعة العمياء للقانون بحيث يصبح الجندي المثالي الذي لا يبارى في شجاعته ويصبح فردا يفنى شخصيته في شخصية المواطن : وقد قال أرسطو « أن هناك ناحية يستحق عليها أهل « لالكيديمونيا » كل ثناء وهي أنهم يعنون عناية فائقة بتربية أطفالهم وأن عنايتهم بالتربية كان في نظرهم خدمات تؤدي للفرد » ونجاح التربية الاسبرطية في هذا المضمار — في المجال الحربي — واضح ، فهناك سجلات تبرز تماما ما حصلت عليه من مختلف النتائج الناجحة مما لا تقارن به أية دولة يونانية أخرى : فالرجل الاسبرطي يمتاز بالشجاعة والقوة والاحتمال وضبط النفس لا قد لا يتوافر أحيانا عند غيره من الاغريق في حين أن المرأة الاسبرطية تتصف بترفعها ونشاطها في الحياة وبمقدرتها على مواجهة هذه الفرص التي أغفلتها في العصور السابقة نساء الدول الأخرى من بلاد اليونان . فالشاب الاسبرطي بوجه عام يمكن اعتباره مثالا للاحترام مطيعا لرؤسائه ومحافظا في سلوكه صبورا على تحمل الآلام ومتقشفا مما لم يكن يوصف به أي شاب يوناني . ولكن رغم ما كان للاسبرطي من روح مرحة تجعله لا يكثر على نفسه الترفيه فانه لم يصل في ذلك الى ما وصل اليه الاثيني من « حياة الجمال والسعادة » ذلك أن الاسبرطي بوجه عام كانت تنقصه العواطف المتبادلة والتعلق بالموجودات والشعور بأن الفرد عضو في مجتمع : لقد كان الاسبرطي مدربا على أن يكون ذا استقلال ذاتي فاذا ما اصطدمت المصالح الذاتية بما يواجهها من صراع

فردى ، فان الحكم يكون للقانون ، وان التاريخ ليرينا أنه ما من وقت أزيل فيه الضغط عن الاسبرطين الا وظهر بوضوح الضعف الأخلاقي وعدم كفايتهم الشخصية وعام نضجها . وأخيرا من الجلى أنهم لم يشتركوا الى أى حد فى التطور الفنى والأدبى والفلسفى الذى كان ولا يزال فخر أئمتنا .

### تنظيم التربية الاسبرطية :

ان دراسة تفاصيل التربية الاسبرطية تتطلب مجهودا كبيرا وذلك لسببين : أولا - ازدهارها طوال عصر طويل جدا . ثانيا - أنها تعتبر المثل الأعلى الوحيد - فى التاريخ - للتربية التى تنعكس على جميع مظاهر الحياة الخلقية والاجتماعية كما أنها خير ما يوضح تسلط الدولة واشرافها اشرافا تاما على جميع نواحي حياة المواطنين .

والدولة الاسبرطية التى يحكمها بمقتضى تشريع ليكرغ مجلس شيوخ وجمعية عامة ديمقراطية تتألف من جميع المواطنين الأحرار عنت بتربية الاسبرطى عناية خاصة فمئنت مشرفا عاما للتربية paedonomus كما عنت له بعض المساعدين .

كان الطفل الاسبرطى يقضى سبع سنوات كاملة فى تمرينات شاقة عنيفة تحت رعاية أمه مباشرة ثم يؤخذ بعدها من المنزل فيوضع تحت اشراف المشرفين على التربية - مساعدى المشرف الأكبر على الأطفال . وهؤلاء كانوا يعنون به فى ثكنات عامة وينفقون عليه من أموال الدولة وكان الأولاد فى هذه المعسكرات يقسمون الى جماعات صغيرة على رأس كل جماعة منها رئيس يدير شئونها ، وهذا يختار عادة من بين الأولاد المتقدمين فى السن . ويصف بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول « كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والاقدام بين أنداده يصبح زعيما للجماعة وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره كما كانوا يتحملون - بكل صبر -

أى عقاب كان ينزله هم . لذا كانت الترييه تهدف الى تمرين الأطفال على الطاعة . وكان هذا التمرين عادة تحت اشراف المسنين .

أما تربية الشاب بعد الثانية عشرة من العمر فقد كان أبرزهم يصبحون رفقاء محبين لدى الكبار . كما كان المسنون والشيوخ يتمهدون على الدوام ميادين تدريبهم ويراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم . على أن هذه الرقابة كان يصحبها عادة الحفز والدقة كما لو كانوا آباءهم أو المشرفين عليهم أو حكامهم . لذا لم يكن هناك متسع من الوقت أو من المكان حتى يمكن الأولاد من أن يتلقوا تعليما أو تهديبا . وفوق ذلك كان فصل رجال المدينة يعين مفتشا على الاحداث والشبان أو مشرفا عليهم وهذا بدوره يعهد برياسة كل جماعة لأشد الأطفال بأسا وأكثرهم نشاطا وهو الذى كانوا يطلقون عليه Irens . وكان هذا القى الرئيس يكبر أقرانه عادة بعامين أى أنه يبلغ من العمر الثانية عشرة فى حين كان أكبر الصبية بوجه عام يطلق عليهم Melliren

وهذا التنظيم الذى شمل جميع نواحي حياة الطفل كان بحق نواة المدرسة . فالأسرة والتجرب والمعيد بل وحياة المواطنين الاجتماعية عامة كلها اندمج بعضها فى بعض فى هذا النظام التربوى . فالأولاد ينامون فى معسكرات عامة ويتناولون طعامهم على موائد عامة ويتعاونون فى اعداد هذا الطعام ويصطادون الحيوانات تحت اشراف رؤسائهم ، كما يساهمون فى حلقات الرقص فى الحفلات الديفية كما كانوا يقضون ما تبقى من الوقت فى التمرينات الرياضية التى كانت أهم أهدافهم التربوية .

وفى سن الثامنة عشرة . يلتحق الشاب بفرقة « الافيبي Ephebi » أو الطالب الحربى Cadet حيث كان يتلقى تدريبا عسكريا عنيقا لمدة أعوام . فهو مثلا فى الستين الأولين من هذا الدور يقوم بأعمال رئيس جماعات الصبة الذين كرسوا أنفسهم لدراسات عميقة فى الأسلحة الحربية والعمليات العسكرية واستعمال السلاح . وكان فى كل عشرة أبناء بمقدورهم امتحان عسير لا يخلو من كثير القضاة والقسوة أما فى

المرحلة بين العشرين والثلاثين فكان يضم الى Irens الشبان الأقوياء ،  
وحينئذ يعتمد تدريبه عن الأمور الحربية فيدرب خلال فترات السلم على  
الأمر الخاصة بالهيلوتس Helots

واذا بلغ الشاب سن الثلاثين ، يصبح رجلا كامل الرجولة له جميع  
الحقوق المدنية ويصير عضوا من أعضاء الجمعية العامة وعليه أن يستمر في  
تقديم خدماته للدولة . ومع أنه أصبح مواطنا كاملا وربما لأسرة ، فانه  
يستمر في سكنى الثكنات العامة وتناول طعامه على الموائد المشتركة ويعمل  
مدرسا للنشء وجنديا في ميدان القتال ، ويتساوى في ذلك الوضع  
والنبيل وفي جميع ضرورات الحياة وكألياتها .

#### مادة التربية الاسبرطية :

وكانت هذه التربية تهتم الى العلوم العقلية والجمالية ، فطالبعها  
الأساسى الناحية العملية والخلقية . ويلخص لنا بلوتارك مادة هذه  
التربية في المبارات الآتية « لم يمن الاسبرطيون بالتعليم الا بالقدر  
الضرورى جدا . أما بقية التربية فلم تكن ترمى الا الى اعداد الاسبرطيين  
للحكم وتحمل مهام الأعمال ثم للقتال والغزو . . . » ثم هو أيضا حين  
يعرض الى نظام ليكرغ وبالتالي الى نظام التربية يقول « ان ليكرغ اعتقد  
أن سعادة الدولة وسعادة المواطن الشخصية أساسها ممارسة الفضيلة  
وارتباط جميع المواطنين . . . وكان هدفه من كل هذه التشريعات هو أن  
يجعل من المواطنين أحرارا في تفكيرهم معتمدين على أنفسهم كالجحش  
لجأها » .

وقد كان من وسائل تلك التربية السماح للنشء بالاستماع الى محادثات  
شيوخهم ومسنينهم وجداهم اما في أوقات تناول الطعام واما في الطرقات ،  
فقد كان لذلك أثره في تنمية مدارك الأطفال وتمويدهم سرعة البديهة  
واللباقة في الحديث وتربيتهم على التمسك بمبادئ العدالة والشرف : أما  
في العصور المتأخرة من تاريخهم . فكانوا ينالون حظا من التعليم ويتمنون  
على القراءة والكتابة : . . . وليس هناك من شك أن المعرفة لم تكن مهمة كل



الاهمال . ويمكننا أن نتحقق من ذلك بما خلفه أولئك من حسابات جارية واتصالات بين السمرات والقواد - ولكن كان هذا التعليم فرديا بوجه عام ولم يكن يؤلف جزءا من التربية القومية - وقد كانوا يبرنون على الموسيقى خلال حلقات الرقص والحفلات الدفينة اذ لابد أن يصحب تلك الحفلات بعض الدروس التي تلقى على ألسان الأولاد في كيفية استخدام الآلات الموسيقية مثلا :

على أن أهم وسائل التربية كان لاشك ممثلا في التربية البدنية والرياضة مثل الجرى والقفز العالي والقفز المستعرض ورمى القرص والملاكمة والتربص العسكري المصحوب بالرقص الإيقاعي . هذا الى المصارعة التي كانت تحتاج الى تمرين ممتاز شامل لكل أجزاء الجسم ولا يفنصر الأمر على تمرين الأطراف السفلى كما هي الحال في الجرى أو الأطراف العليا كما هي الحال في القذف . . هذا الى اعداد خلقي يعود الناشئ الصبر وضبط النفس وسرعة الادراك والبراعة في التمكن من الخصم . على أن هناك بعض وسائل للتربية الاسبرطية ترمى الى تعويد الأولاد تحمل المشاق والمهارة ولكن هذه من الصعب أن ندخلها في دائرة الرياضة البدنية اذ كان يحدث أحيانا - في مناسبات خاصة - أن يضرب الأولاد والشباب أمام مذبح الالهة « آرتميس Artemis » ضربا مبرحا الى درجة قد تؤدي بهم الى الموت . . . وللأسباب نفسها أيضا أباحوا نوعا قاسيا من الرياضة يجمع بين الملاكمة والمصارعة *Pancratiun* وان كان انتشاره في اسبرطة لم يصل الى درجة انتشاره في بعض الدول اليونانية الأخرى . ولقد كان هذا لونا من الرياضة أقرب الى الوحشية اذ كان يسمح للمقاتلين أن يلجئوا الى أى وسيلة للتغلب على الخصم ولو أدى الأمر الى قطع جزء من أجزاء الجسم أو احداث عاهة مستديعة : . ويمكن القول ان هذه القسوة لم تكن مباحة جدا في القسوة لذاتها ، بل للاغراض التي كانت تحققها . ولا أدل على ذلك من أن المبارزة بالسيف كانت محرمة نحرما تماما . وبجانب هذه الألعاب كان الصيد يحتل مكانا

باردرا في برامج التربية اذ يمكن اعباءه رياضتهم الأساسية ووسيلة قضاء  
أوقات فراغهم .

وبالرغم من اهتمام الاسرطيين الفائق بالتربية البدنية . لم يكن في  
اسرطة ملاعب عامة للرياضة كما لم يكن عندهم تربية ذات صفة مهنية .  
فالشباب الرياضي والمتمرن الوسمة الخلقة . لم يحصل ماعدادها جماعة  
الاسرطيين - وان كان ذلك عرضا هاما من أغراض التربية البدنية  
في الولايات الاغريقية الأخرى . أما اعداد الجندي الحاذق الحذر الذي  
يستطيع ضبط نفسه . فلا يخاف شيئا ولا يعرف الرحمة بل يتحمل جميع  
المشاق ويطيع الأوامر ويحترم أصحاب السلطة والنفوذ والذي يستطيع ان  
يعمل في اسجام مع أقرانه ولا يئنه بالموب فقد كان الغاية من التدريب  
الاسرطى وان كان في نظر الاثنين مجرد سخافة لا داعى لها .:وقد كانت  
موسيقاهم ورقصهم التوقيعى ورقصهم الدينى وسائل ترمى الى تحقيق  
ذلك الهدف .: وكانوا يرقصون وعليهم ملابس الحرب وعدده كاملة وكانهم  
يمثلون في رقصهم المعارك الحربية وأساليبها . وهكذا لم يأتقوا غير  
الأوضاع الحربية ، حتى الموسيقى كان ينقصها الاتصعالات الجالية بل  
كانت خالية من الألحان الرقيقة التى ميزت الموسيقى اليونانية بوجه عام .  
فقد كان الاسرطى يرمى بالموسيقى الى خلق جو من الشجاعة والحاس .  
ولقد نال هذا الأسلوب الدورى تعظيدا من فلاسفة الاغريق ، وبوجه  
خاص من أفلاطون الذى لم يؤمن بغيرها .

#### الاعداد الخلقى :

بقى أن نذكر شيئا عن التربية الخلقية بالاضافة الى ما سبق أن ذكرنا  
أنه من نتائج التدريب الرياضى والموسيقى : وفي الواقع ان نظام التربية  
الاسرطية بعطنا حواما صححا عن هذا السؤال « هل يمكن أن تعلم  
الأخلاق ؟ » فان الاسرطيين قد استطاعوا الحصول على نتائج خلقية  
واصحة فكانت كل مبارياتهم في الهواء الطلق . ثم أن كل تربية للنشء

— وفي الواقع كل حياته — كانت عامة وبناء على ذلك كان استحسان أو استهجان المسنين أو الشيوخ للأطفال مصدرا مستمرا للنظام ، كما كان للمناقشات الدائمة سواء أكانت غير رسمية أو رسمية يقودها الشيوخ والبالغون بإحدى طريقتين سنذكرهما فيما بعد ، لها النتائج نفسها سواء من الناحية الخلقية أو الاجتماعية . ويصف لنا بلوتارك المناقشات الرسمية بإحدى الطريقتين :

« عندما يركن رئيس الجماعة بعد العشاء الى الراحة ، كان من عادته ان يأمر أحد الصبية أن يفتي له أغنية ويطلب من صبي آخر أن يحجب جابة موجزة معقولة عن سؤال عام يلقيه اليه كأن يسأله « من أحسن رجل في المدينة ومن هو الخامل الذكر ؟ أو ما أقنع عمل قامت به الحكومة في هذه السنة ؟ أو ما رأيك في هذا العمل ؟ » ان مثل هذه الأسئلة كانت تلقى لاختبار مواهب الأطفال العقلية ، وكانت تنمي فيهم قوة الحكم فإذا تردد الطفل في إجابته مثلا عن هذه الأسئلة ، كان يعد قليل المواهب ولا ييثر مستقبله بعظمة . وقد كان يطلب من الأطفال عند الإجابة ذكر الأسباب وإقامة البراهين في كلمات موجزة . وكل من كانت إجاباته خاطئة ، غضب الرئيس على إبهامه عقابا له . وكان كثير من شيوخ المدينة وحكامها يحضرون هذه المجالس ويشهدون هذه الاجتماعات ليعرفوا مدى حزم الرئيس في استعمال سلطته وحسن تقديره للعقوبة اذ أنه كان يسمح له أن يوقع العقوبات ، ولكن بعد انصراف الصبية كان يتعرض هو نفسه للعقاب اذا كان قد عاقبهم أكثر أو أقل مما يجب . »

وأما العادة الثانية وهي المناقشة الرسمية بالطريقة الثانية ، فقد كانت من أخص عادات الاغريق اذ أنها تحتل المكانة الاجتماعية نفسها التي تتبوؤها العلاقات العشقية أو المحبة الباطنية في مجتمعا الحديث وهي العلاقة بين الموحى المثقف وبين السامع وفي هذا يقول بلوتارك بعد كلامه السابق :

« كان الرجل اذا أحب غلاما فتبناه يشاركه فيما يناله من خير أو شر وفيما يشرفه أو تشمه . وقد قيل ان أحدهم قضى عليه الحكم بفرامة

مالية كبيرة لأن الغلام الذي تبناه تقوه ببعض كلمات مستهجنة أو صرخ  
صرخة عالية أثناء اشتباكه في القتال . وقد كانت هذه الصلة شرفة  
بريئة من كل وصمة تدنسها حتى لقد قيل أيضا أن العذارى كن يتسخرن  
أحباءهن من أظهر نساء المدينة وأكثرهن استقامة وصلاحا . . . . وفي  
كثير من الأحيان كان أكثر من واحد يألف شخصا ، فلم يكن تنازعهم  
في حبه سببا للتباغض والتحاسد بل كان على العكس عاملا من عوامل  
التأليف بين نفوسهم واشتراكهم في عمل يرجون جيما صلاحه . »

ويمكن القول أن كل بالغ اسبرطى كان معلما ، وكل طفل اسبرطى  
كان له رائد وقد كانوا يكونون بعضهم لبعضهم احتراما متبادلا . ولم  
يكن بينهم أى روابط اقتصادية . وإنما كانت تجمعهم الزمالة والألفة ،  
وبهذه الزمالة — وغالبا في أوقات غير أوقات الرياضة البدنية — كان  
يتعلم المواطن كثيرا فيتعلم عن العدالة والشرف والوطنية وضبط النفس  
بل تضحية الذات والأمانة رغم أن لنا أن نتشكك في فكرة الأمانة عندهم  
ونقددها إذ كانوا — نظرا لتقديسهم الدولة — يسمحون بالفساد أو  
بالسرقة وبخاصة للأغراض الحربية ما دام في ذلك كسب للدولة . ولهم  
أيضا التشكك في معاييرنا الخلقية أو بعضها على الأقل ، إذ أننا نتقاضى  
أحيانا عن بعض النفس والخذاع في سبيل المنافع الاقتصادية . والغلاصة  
لابد من القول أنه بينما كانت التربية الخلقية في اسبرطة ترمى الى تحقيق  
بعض الفضائل كانت نتائجها الخلقية — كما كانت أيضا نتائجها الجسمية —  
ذات آثار قاسية بل ووحشية أحيانا .

وهناك بعض مظاهر التربية الاسبرطية يمكن أن نذكرها ، ذلك أنهم  
أعطوا المرأة التربية نفسها التي أعطوها للرجل على خلاف غيرهم من  
الشعوب الشرقية . وكان هدفهم من هذا الإعداد تدريبهن على أن يكن  
أمهات ومحاربات :: وإذا كانت التربية الاسبرطية قد خلت من كثير من  
المساوئ التي كانت سائدة بين الشعوب الشرقية والتي كانت كهيلة جدا  
بأن تضم شهرة أثينا فانهم قد قضوا على المائلة قضاء مبرما . وإذا كان

الاسبرطيون قد وصفوا بالخلق الجامد العنيد وبالفضائل الأساسية بدرجة كبيرة أكثر من غيرهم من اليونانيين ، فانهم لم يتمتعوا الا بالترز اليسير من مباحج الحياة ، ولم يحوزوا الا القليل من الجمال الخلقى ، وقد خلقوا لنا نوعا من التربية أهم منتجاته القوة الجسمية والصبر والمناعة وآداب السلوك المنزلى ومثاته الخلقى فى ظل نظام قانونى استبدادى ، وبذلك أخرجوا مجموعة من المواطنين الأقوياء المشبعين بحب الوطن والتضحية فى سبيل رفاهية الدولة : فاذا كانت لهذه التربية من أثر فى الأجيال التالية فلا أكثر من أن تكون قد أورثتهم مثلاً وقدرة فقط .

التربية الأثينية فى العصر اليونانى القديم

ان التربية الأثينية القديمة ليس بينها وبين الاسبرطية القديمة أى عوامل مشتركة اذا استثنينا سذاجة الغرض وطرق التدريس حتى فى هاتين الناحيتين كان هناك اختلاف كبير فى القيم النسبية للعناصر المتعددة التى يحتويها الهدف ، وفى تأكيد أهمية بعض مواد الدراسة أكثر من البعض الآخر . وكل ماسبق أن ذكرناه بخصوص المثل العليا الهلينية وتشجيع ذاتية الفرد ينطبق تماما على الأيونيين جيما Ionians لاسيا الاثينيين .

وفى أخريات هذا العصر يصف لنا ثيوسيديس Thucydides الغرض من التربية عندهم مأخوذاً من أقوال بيركليس كما أنه يصف لنا حياة الأثينيين حيث يقول : « اننا اذا فضلنا مواجهة الأخطار بقلب ثابت وبدون اعداد شاق وبشجاعة بالتحود لاجل القانون ، فانا لاشك منتصرون ، فما دمنا لانسبق الحوادث ، فانا ستقابل الأخطار بقلب ملؤه الفرح والشجاعة وبذلك تعظم قيمة وطننا فى وقت السلم كما تعظم وقت الحرب . اننا نقدر الجمال وتزدون معناه ، وبالرغم من ذلك فنحن نتصف ببساطة أذواقنا ونحن نعمل على تثقيف عقولنا دون أن نقدر رجولتنا ونستعمل الثروة لا للكلام وحسب الظهور ، ولكن نستخدمها اذا دعت الضرورة الى ذلك : ان الفقر ليس بعيب ولكن العيب ألا نحاول العمل على تجنب الفقر ، واذا وجد المال فى أيدينا فلا نتخذه وسيلة للفخر والمباهاة بالثروة ، فان المال ليس له قيمة فى حد ذاته بل قيمته فى الأعمال التى يساعدنا على القيام بها . ان

المواطن الأثيني لا تشغله أمور منزله عن الاهتمام بأمور الدولة ، وحتى أولئك الذين يقومون بالأعمال التجارية لديهم قسط لا مأس به من معنى السياسة . اتنا قوم سياسيون لانعد الرجل الذي لا يشارك في ميدان السياسة بنصيب شخفا خطرا على المجتمع فحسب . بل نعدده أيضا انسانا تافها في ذلك المجتمع . وكلنا مندمجون في تيار السياسة حتى أولئك الذين تصرفهم مصالحهم عن الاشتغال بالسياسة عندهم فكرة واضحة عن سياسة الدولة والمأم بالأمور السياسية . ان العقبة الكؤود التي تعترض سبيلنا ليست هي عدم فهم المشروعات التي تحتاج اليها الدولة فنحن نناقش هذه المشروعات . ولكن الذي ينقصنا هو المعلومات التي نكتبها من جراء المناقشة . والتي هي عنصر أساسي للعمل . ولدنيا قدره عظيمة على التكبر فدل العمل ومقدره هائلة على العمل أيضا . أما غيرنا فقد يكونون شجعانا نتيجة الجهل . ولكنهم يتخطون عند التفكير — ان أولئك الذين عندهم الشجاعة على تحمل آلام الحياة والذين يقابلون الأخطار بعزم ثابت — أولئك وحدهم هم الذين يجب أن نعلمهم أشجع المواطنين » .

هذا يبين لنا كيف تطورت التربية القديمة أكثر مما يبين لنا الفكرة المثالية للتربية كما كان ينظر اليها في ذلك العصر ::

### نظم التربية الأثينية :

ان نظم التربية في أثينا تختلف عنها في اسبرطة وذلك لأن التربية في كلتا الدولتين كانت تخضع لموامل تختلف عن الموامل التي خضعت لها الأخرى . وكل ماكانت تتطلبه الدولة الأثينية من الفرد أن يسير في حياته بالحكمة يحدوه العقل في تأدية الواجبات الملقاة على عاتقه . وهو حر في الكيفية التي يقضى بها وقت فراغه . وكل ما تريد الدولة منه أن يكون قوى الجسم . شجاعا في ساحة القتال . ومثل هذه النتائج لا يمكن الوصول اليها باتباع نظام تربوي يسيره نظام اشتراكي استبدادي كذلك النظام الذي كان مسعا في اسبرطة . وكان أثينا تعمل على حفظ الأسرة — على

العكس من اسبطة - باعتبارها وسيلة من وسائل نحو شخصية الطفل وتشكيلها . وعليها ألقى عبء مسئولية التربية :: وإذا كانت الرابطة العائلية غير وثيقة . وكان الحب الوالدي غير كاف ، وكانت الالتزامات الاجتماعية غير كافية للمساهمة في تربية الطفل ، فإن قوانين صولون في التشريع الاجتماعي كانت تجعل الابن في حل من مساعدة أبيه في شيخوخته إذا كان قد قصر يوما ما في تربية ولده :: - ولقد كانت المدارس في أثينا مدارس خاصة ولم تشرف الدولة الا على تربية الأطفال بين السادسة عشرة والعشرين وكانت تربية جسمية هدفها اعداد الفرد للخدمة في الجيش في المستقبل . على أنه يجب أن نلاحظ أن ترك المدارس حرة لم يكن معناه أن الدولة لم تتخذ الاحتياطات الصارمة ضد أى إهمال في التربية . وكانت الدولة تعنى بتعليم الموسيقى وبالتربية البدنية . ولما كانت التربية الأثينية تحافظ على الأسرة وتحيطها بسياج من الضمان ، وكان الأفراد يتمتعون بكامل الحرية في منازلهم ، فإن القانون كان يشرف على التربية المنزلية . وكان يشرف على القانون مجلس الأريوباجس *Areopagus* الذي كان يشرف اشرافا خاصا على أخلاق الشباب . وفي الفترة التي كان يتمتع فيها هذا المجلس بسلطانه المطلق في أثينا ، كان ينزل عقوبات صارمة على أولئك الذين حاولوا الاخلال بالآداب العامة . وعلى الرغم من أن الأثينيين قد اشتهروا بالقسوة الشديدة في حروبهم الداخلية فإن كوينتيليان *Quintilian* يذكر لنا أن الأريوباجس حكم بالاعدام على طفل لانه فقأ عين حيوان . وكان لا يسمح لأحد بدخول حجرة الدراسة الا للمدرسين ولموظفي المدرسة . وقد فرضت قوانين صولون الاعدام على كل من يخالف هذه القوانين . وكانت مدارس الموسيقى غالبا في الهواء الطلق وبخاصة تلك المدارس التي كانت للأطفال الفقراء . وكان الشباب في مدارس الرياضة الثانوية يتعرفون مع البالغين . وانطبقت هذه التنظيمات على مدارس الرياضة الابتدائية وكان الشائع أن يمتلك المدرس مدرسته - وكثيرا ما كانت تقيم الدولة بعض « البلاسترا »

أو مدارس الرياضة البدنية الأولية . ومع أن الفلاسفة وقادة الفكر في أثينا في العصر الأخير يوافقون على ضرورة وجود نظام تربوي صارم إلا أنهم لم يقوموا بأي حركة عملية في هذا الصدد. وذلك لأنهم ما كانوا يسمحون مطلقاً بتضيعة الحرية الفردية التي كانوا يقدرونها للدرجة عظيمة وكانوا يخافون عليها من أن تضحى على مذهب التربية المدرسية .

وكان يعمد إلى الأسرة بتربية الطفل حتى سن السابعة . وهنا كما كانت الحال في اسبرطة كان الجانب المهم من هذه التربية الأولى هو الاهتمام بالناحية الجسمية عن طريق التربية البدنية . وكانوا يتبعون الطريقة الاسبرطية نفسها فيكشفون على الأطفال ومن قليل زادة الحرية التي يتمتع بها الفرد كان الوالد هو الذي يقوم بعملية الكشف على الطفل بدلا من أن يقوم بها موظفو الدولة :: وليس هناك أدنى شك في أن مجال الخداع كان أفصح في أثينا في هذه الناحية منه في اسبرطة . ففي الأخيرة كان من يحكم عليه بالاعدام من الأطفال هو ذلك الصنف الذي يثبت عدم صلاحيته لخدمة الدولة . أما في أثينا فقد كان هناك تساهل كبير من جانب الأب الذي كان لا يقدم على مثل هذه الأعمال إلا لدوافع اقتصادية أو دوافع عدم الاهتمام :: — ولم تكن التربية العائلية في أثينا من طراز راق عادة إذ كان الطفل يترك غالبا في حضانة المرضعات والعبيده أما في اسبرطة فقد احتفظت الأمهات بالإشراف المباشر على الأطفال واشتهرن في جميع بلاد اليونان بحسن عنايتهن بأطفالهن من الناحية الجسمية والناحية الخلقية :: ويمكننا أن نستقي معلوماتنا عن هذه الناحية الشائقة من حياة الطفولة الأولى من كتب الأدب اليونانية التي وصفت الكثير من ألعاب الأطفال التي تشبه إلى حد كبير الألعاب التي يمارسها أطفالنا هذه الأيام :: — وكانت عملية تربية الطفل تدير بطريق غير شعوري — كما هو الحال اليوم. — نتيجة لتأثير عوامل البيئة كالمنزل والشارع والمدينة .

### الحياة المدرسية :

وكانت الحياة المدرسية تبدأ حوالي سن السابعة وكان يتابع الدراسة



أطفال طبقة الأحرار ممن لا تقدمهم الظروف المالية مدة ثمانية أو تسعة أعوام . وكانت سن الدخول ، ومدة الدراسة ، والمواد التي تدرس تعتمد الى درجة كبيرة على مركز العائلة : وتختلف التربية الأثينية كثيرا عن التربية في عصرنا الحالي في ناحيتين :

أولا : كان على الطفل الأثيني أن يحضر نوعين متميزين من المدارس طيلة حياته الدراسية الأولى :

ثانيا - ان عمل هاتين المدرستين كان يختلف اختلافا كبيرا عن مدارس العصر الحاضر . فمطالب الدولة كانت تقضى باعداد النشء رياضيا وموسيقيا ولذلك عمل على انشاء هذين النوعين من المدارس لتحقيق هذا الهدف . وكان يفرض على الطفل حضورهما . وكانت ساعات الدراسة طويلة اذ طبقا لقوانين « صولون » كان الطفل يحضر الى المدرسة قبل بزوع الشمس ولا يرحا الا بعد غروبها . ولكننا لا نعلم على وجه التحقيق ما اذا كان الطفل يحضر دروس الرياضة البدنية أولا ثم يذهب الى مدرسة الموسيقى أم كان يحضر الاثنين في وقت واحد . واذا كان الأمر كذلك ، فالى أيهما كان يذهب في الصباح والى أيهما كان يتوجه في المساء ؟ ومن الثابت أن هذه المعاهد كانت منفصلة غالبا وكان يتعهدا مدرسون خصوصيون في منازلهم :: وكانت مدارس الموسيقى بعيدة عن الأماكن المزدهرة اذ كانت تقام في المعابد والمباني العامة :

وكان يعهد بأمر تربية الطفل - بعد أن يخرج من حضانة المرضعات - الى مربين أو بيذا جوجيين وهؤلاء كانوا من الخدم أو من العبيد وكانوا يتولون الاشراف على الناحية الخلقية وعلى صحة الطفل العامة . وكان هذا العبد في الغالب رجلا تقدمت به السنون أو لحقه عطب فأصبح غير قادر على القيام بأى عمل آخر للأسرة : ومن الثابت أن هؤلاء الخدم كانوا جهلة لاهية لهم في نظر الأطفال اذ أنهم وقفوا حجر عثرة في سبيل الاستمتاع ملاذهم مع أصدقائهم وفي الشوارع .

وفي سن السادسة عشرة كان الشاب يعفى من اشراف هذا الرئي .  
وهنا تنتهى دراسته للأدب والموسيقى ويبدأ يتدرب على الألعاب  
الرياضية حيث يتدمج مع من هم فى سنه من الشبان والبالغين . وفى هذه  
المرحلة كان يدرّب على مختلف التمرينات الرياضية على يد موظف حكومى  
هو « مروض العلمان Poedo-tuibe » وكانوا تحت اشراف « المرشدين  
الأخلاقيين Moral Overseer » - وإذا كان الشاب فى هذه الفترة يتمتع  
بقسط وافر من الحرية فقد كان فى الواقع تحت مراقبة دقيقة من موظفى  
الدولة ولا سيما المشرفين على الأخلاق : على أن هذه المثالية التى كانت  
سائدة فى العصر اليونانى القديم كان ينظر إليها فى العصور التالية - وفى  
عصرنا الحالى أيضا - على أنها مثالية جماعه الأتقياء :: -

وفى خلال العصر اليونانى القديم كان يوجد نوعان من هذه الملاعب  
أو « الجناسيم » الأكاديمية والسوسارجس Cenosarges التى نشأت  
قبيل بداية القرن السادس قبل الميلاد خارج أسوار المدينة :: قفى أحضان  
الحداثق الضاء والمتزهات الجميلة كان يتعلم أبناء الأحرار من الأثينيين فى  
الأكاديمية - أما أبناء الشعب غير الأثينية فكانوا يتعلمون فى  
السوسارجس ، وكانوا يقضون سنتين مختلطين اختلاطا حرا بالبالغين  
ومشتركين معهم فى نشاطهم الاجتماعى ومناقشاتهم السياسية وغير ذلك  
من أنواع الحياة التى تعد الشخص لكى يكون مواطنا أثينا صالحا .  
وبما هو جدير بالذكر أنه خلال هذه الفترة قد احتفظ للاستقراطية  
بمركزها القديم الممتاز وذلك بقصر المناصب الرفيعة فى الدولة على أفراد  
تلك الطبقة وبذلك سلمت الاستقراطية من أن تطفى عليها تيارات  
الديمقراطية التى ظهرت قوية فيما بعد .

واقصر التدريب العقلى للشباب الأثينى على الاختلاط بمن هم أكبر  
منه سنا ، ومن الاستماع الى المناقشات ، والاشتراك فى أحداث الموائد  
العامة . ومن مشاهدة الروايات التمثيلية . والاستماع لقضايا المحاكم .  
فهذه الوسائل كان يكتب الأثينى معلوماته عن القانون والعرف

الأخلاقي الذي يلزم لتوجيه سلوكه . وكانت أجراء الأحداث الناشئة  
عن عدم تقدير مسئوليات المواطن وعدم فهمها سببا في تقديمهم الى محاكم  
« الآريوباجوس » .

### التربية الشعبية لطبقة المجندين Ephebes

وبعد أن ينتهي الشاب من هاتين السنتين للاعداد التدريبي ، وبعد  
أن يثبت للموظفين المسئولين أنه تشبع بالنواحي الخلقية والجسمية اللازمة  
للمواطن المستنير . فإن اسمه كان يدرج في قائمة المواطنين الأحرار .  
وعندئذ يبدأ بأن يقسم عين الاخلاص للدولة وللآلهة ولتقاليد الشعب  
الخلقية . وكان يعلم في اجتماع عام أن هذا الشاب قد أصبح جنديا .  
وكان يقوم هذا الاعلان والده ان كان حيا أو تقوم به الدولة اذا كان  
الطفل يتيمًا فقد أباه في الحرب . ويبدل بشباب الشباب ثياب المواطن الحر .  
وكان عليه أن يتدرب على استخدام الأسلحة وعلى النظام العسكري قبل  
أن يباشر واجبات المواطن الكامل وحقوقه . تلك كانت فترة التدريب  
العسكري المعروفة لدى جماعة اليونان وكانت تختلف مدتها من سنتين  
( وفيما بعد سنة واحدة في أثينا ) الى عشر سنوات في اسبرطة . وكان  
الشباب الإثيني يقضى السنتين الأوليين من ١٦ الى ١٨ سنة في الجنازيم  
تحت اشراف الأب أو الوصي : أما السنتان الأخيرتان فكان يقضيها تحت  
اشراف موظفي الدولة المباشرين . وكان على الشاب أن يقضى السنة  
الأولى في ثكنات عامة أو في معسكرات بجوار المدينة وأن يخضع  
للتدريب العسكري الصارم في استعمال الأسلحة وفي التدريب على ادارة  
شئون الدولة . أما في السنة الثانية فقد كان الشاب الإثيني يعيش عيشة  
الجندي النظامي في المعسكرات البعيدة بقصد تدريبه على معرفة الطرق  
والحدود وطبيعة مملكته وتزويده بواجباته كجندي . ولقد تصور البعض  
بأن هذا الواحد البوليسي كان يقوم به الطلبة لحماية المدينة وحراسة  
مقاطعات الاقليم . ولكن هذه المسألة ليست معروفة على وجه التحقيق ؛  
وصله هذه الاعداد العسكري كثيرا ما كان يعود الطلبة على الاشتراك

في الأعباد الاجتماعية والدينية كما يتضح ذلك من نظام الطفل الباثيني Panathenia ( = المناصر لأثينية ) على افريز البارتييون . وفي هذه الحفلات كان الأعداد الديني والأعداد الوطني يرتبط بعم الارتباط بتزويد الشاب بطرق الاستمتاع بعم هذه الحياة وبتربيتهم تربية جسمية متزنة : وفي ختام السنة الأولى كان يعقد امتحان للشاب في استخدام الأسلحة . وفي ختام السنة الثانية كان يعقد لهم امتحان في واجبات المواطن :: -

ولا ينتهي نظام التربية الأثينية عند هذا الحد ذلك لأن حياة المواطن الأثيني لم تكن حياة تفرغ للمصالح الشخصية ولا حياة الانغماس في الملذات . بل بالعكس قد تطلب الحكومة من المواطن أن يعيش حياة بصعب معها ممارسة النشاط الاقتصادي لأهداف شخصية كما هي الحال في الدولة الحديثة حيث يكرس الفرد جهوده الشخصية لتكوين ما يعود عليه بالنفع : أما متع الحياة الشخصية سواء أكانت تلبية في الألعاب أو في الرياضة أو في حضور الملاهي أو الأندية العامة للأكل وللشرب ، فقد كانت تحت اشراف الأثينيين ، وكان ذلك الأشراف أقل مباشرة مما لدى الاسبرطيين . هذا ولقد أصبحت الدولة وجميع مظاهر الحياة الاجتماعية مدرسة اهتمت اهتماما عظيما بتربية النشء خلقيا وعقليا وإن كانت لم تهمل الاهتمام بالناحية الجسمية . وبذلك تكونت في المواطن الأثيني أعلى عناصر صفات النبيل والفضيلة - تلك الصفات التي تبدو جلية في أخلاق الرجل الأثيني الحق .

وإذا كان هذا النظام التربوي لم يتحدد في فواحيه التفصيلية المتعددة حتى فترة متأخرة في العصر اليوناني القديم فانه يرينا بوضوح المثل العليا التي رمت اليها التربية اليونانية القديمة وكان ظاهرة من ظواهر الحياة اليونانية طيلة القرن الخامس :

وصف أفلاطون لحياة الأطفال الأثينيين المدرسية :

• إن الوصف الكامل لتربية الطفل الأثيني قد شرح بوضوح في محاورات سقراط لأفلاطون . :

« تبدأ تربية الطفل وتوجيهه في سنى حياته الأولى وتستمر طيلة حياته . ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازع الأم والربية والأب والمرشد لتوجيهه . ولا يمكنه أن يقول شيئا دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذاك سيء . وأن هذا مشرف وذاك عار ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس . اعمل هذا وتحجب ذاك ، فاذا أطاع كان طيبا وحسنا ، وإذا لم يطع عرض نفسه للتهديد والعذاب الشديد فيلزم كما لو كان جادا . وبعد ذلك يرسل الى المدرسين الذين يطلب منهم الاشراف على سلوكه قبل أن يشرفوا على تعليمه القراءة والموسيقى . ويعمل المدرسون ما يطلب منهم وإذا ما تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب ، أمدوه بمؤلفات أعظم الشعراء ، تلك المؤلفات التي عليه أن يقرأها في المدرسة . ويمجد التلميذ بين ثنايا هذه الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب حتى يعمل على تقليدهم ويحدث نفسه بالرغبة في الوصول الى ما وصلوا اليه من مكانة رفيعة . وبعد ذلك يتسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلا ولا يقع مطلقا في المعاصي . وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية يعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغاني الشعرية ، وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجا تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوا الأطفال بطابع الغرف والاعتزان وتقدير الزمن ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل . ذلك أن حياة الانسان في جميع مناحيها في حاجة الى الانسجام والتوقيت . ثم يرسل الطفل الى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلي نداء العقل الفاضل وحتى لا يضطر الشباب في المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا الى الحرب من الجيش ابان الحروب . هذا هو ما يفعله القادرون من التلاميذ ماديا وهؤلاء هم الأغنياء وحدهم . وهم يبدؤون عملية التربية في وقت مبكر جدا ويفتهون منها في سن متأخرة . وبعد أن يفرغ

هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم . ترعيتهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ما له وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة . لا حياة خيالية . وكما كانت الحال في تعلم الكتابة والقرعة اذ كان مدرس الخط يرسم خطوطا نموذجية ويجعل الطفل يتتبع هذه الخطوط . فكذلك في تدريسه على القانون وكانت المدينة تضع قوانينها وهذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشباب قادة كانوا أم محكومين . ومن يخالف هذه القوانين فلاند من اصلاحه أى استدعائه للمحاكمة وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار .

### مواد التربية اليونانية .

#### أولا - الرياضة البدنية :

ان أهم اختلاف جوهري بين التربية اليونانية وبين التربية الحديثة ليس في طرق تنظيم هذه التربية ولكن في موادها . وخاصة في العناية التي كانت توليها التربية اليونانية لرياضة البدنية . وكان الطفل في المرحلة الدراسية ما بين سن ٧ وسن ١٦ يقضى أكثر من نصف حياته المدرسية في الألعاب الرياضية « البلاسترا » وذلك قبل القرن الخامس قبل الميلاد . على أن فترة الاعداد للجندية Ephobic period كانت تشمل سنتين يقضيهما الشاب في الملعب وستين آخرين يقضيهما في حراسة الحدود أى في التربية البدنية :: وليس معنى هذا أن التربية اليونانية لم تتعد نطاق الاهتمام بالاعداد الجسدى ، بل أنهم اهتموا بالاعداد الملقى أيضا وبالناحية العقلية كذلك ، وبإخضاع النزعات العقلية لسلطان العقل . وريادة على ذلك فانهم قد عملوا على التوفيق بين أفكارهم وأعمالهم وعلى إخضاع سلوكهم لحكمهم وأمثالهم . والتوفيق بين أقوالهم وأعمالهم . وذلك بالرياضة البدنية . وعن هذا تتج ذلك الانسجام بين الحياة الفكرية النفسية وبين السلوك الخارجى ذلك الانسجام الذى يتكون منه مثل الاغريق الأعلى .

ولم ينغمس الشاب الأثيني انغماساً همجياً في الألعاب الرياضية وفي المباريات كما هو حادث فعلاً في وقتنا الحالى . وكذلك لم يقتصر عدد المشاركين في هذه الألعاب على فئة قليلة هدفها تسليّة الكثرة الساحقة . ولم تكن مستوياتهم تفوقهم كما هي في العصر الحاضر . وكان معيار النجاح يتوقف لا على كسب المباراة بقدر ما كان يتوقف على أداء التمرينات على خير وجه وبرشاقة وضبط للنفس وبمهاراة فائقة . أما مباريات السباق فكانت تقام على الرمال أو بوساطة مشاغل مضاءة يجرون بها . من ذلك يتبين لنا أن الهدف من الجرى لم يكن مجرد السرعة ، وكذلك تبين لنا المصارعة بأوضاعها المختلفة أن القوة العضلية لم تكن كل شيء :: وفوق هذه الألعاب ، وفوق ذلك النوع الذى تتجلى فيه القوة الجسمانية يوجد نوع آخر من الألعاب يحتاج الى سرعة الادراك ويتطلب الشجاعة أو النشاط ::— واذا ما نجح الطفل في ألعاب الأطفال كان ينتقل الى مجموعة أخرى من الألعاب ، وكانت تنظم هذه الألعاب في المدارس في مناهج محدود للدراسة يطلق عليه اسم Pentathlon ، وكان يتكون على التوالي من القفز والجري ورمى القرص ورمى الرمح والمصارعة . وقد تحولت المصارعة الى الملاكمة وذلك بفتح راحة اليد ، وتحولت الى بانكراتييم Pancratiium وهذه ضرب من الرياضة اندمجت فيها المصارعة والملاكمة يستخدم فيها اللاعب يديه ورجليه وأى وسيلة تساعد على الانتصار على الخصم . وفي أثينا كانت هذه الألعاب تخصص للكبار من الشبان تحت اشراف مدرسى الرياضة البدنية .

وقد نجم عن الأشكال المختلفة للقفز ، وكذلك عن الجرى لمسافات قصيرة ، قدرة على تركيز الطاقة : وكلاهما قد أدى الى نمو عضلى لجميع أجزاء الجسم والى خفة عامة والى زيادة قدرة الرئتين . أما السباق لمسافات طويلة فقد كسب الجسم قوة الاحتمال . وأما تمرينات ررمى الرمح وقذف القرص فكانت بمثابة تمرينات حرية ومع أنها لم تكن تمرينات شكلية بالمعنى المعروف فانها كانت من عوامل الانسجام وتناسق الأعضاء . والواقع أنه

لم تؤد لعبة الى الانسجام الجسمى الكامل غير لعبة رمى القرص ، وهذا أمر واضح يظهر تماما فى التماثيل اليونانية . كما أن اطلاق الرمح قد أكسب العين واليد دقة : ولقد تعددت أنواع المصارعة وبلغت الذروة بين مختلف الألعاب الأثينية . ففى هذه اللعبة قد تجلت جميع المهارات التى تطلبها الألعاب الأخرى مضافا الى ذلك اعداد خلقى خاص ، فقد كانت تتطلب الخفة وتركيز الطاقة ، والصبر ، وقوة الاحتمال ، وسرعة الادراك ، وضبط النفس ، واخضاع جميع الدوافع المختلفة للعقل . وهذه السلسلة المختلفة من التمرينات الرياضية كانت تستخدم فى المباريات العامة وسيلة من وسائل حذف العدد الكبير من المتبارين حتى لا يبقى الا عدد قليل يدخل المباراة العامة :: وهناك نوعان آخرا من الرياضة هما السباحة والصيد ، وكان كل ولد يونانى يتعلم السباحة ، أما الصيد فكان يتدرب عليه الشاب اعدادا للمستقبل ، وكان يتطلب جميع الصفات اللازمة للاعب فى الملاعب الرياضية ، كما أنه كان عاملا من عوامل تشجيع ملكة الابتكار لدى الفرد . أما صيد الحيوانات المفترسة ، فلم يصل فى أثينا الى المستوى الذى وصل إليه فى أسبرطة وذلك لازدحام أثينا بالسكان فضلا عن طبيعة أرضها المنبسطة . من ذلك يمكننا أن نقول انه كان للألعاب الشكلى مركز هام فى أثينا أكثر مما كان لها فى أسبرطة ، وكان الاسبرطيون ينظرون نظرة استصغار الى الألعاب الرياضية فى البلاسترا والجننازيم ويعتبرونها ألعابا هى من خصائص النساء والمتخشين .

#### ثانيا — الموسيقى :

أما الموسيقى فيجب أن تفهما بمعنى أوسع من المعنى الذى تحمله فى العصور الحديثة ، ومنها يتكون الجانب الثانى من التربية الأثينية فغرضهم من التربية « موسيقى للجسم ورياضة للروح » . وكانت الموسيقى بهذا المعنى تشمل الفنون الموزية التسعة . فكانت تشمل الشعر والتشيل والتاريخ والخطابة والعلوم والموسيقى بمعناها المحدود ، وبالجملة فقد كونت الموسيقى بمعناها الأخص الجانب الأكبر من تربية الولد اليونانى فى المرحلة الأولى .



وكان الطفل الأثيني يقضى سحابة يومه من شروق الشمس حتى غروبها بالمدرسة . وكان يقضى السنوات الأولى من حياته في حفظ الأشعار الهومرية بالإضافة الى أجزاء من هزiod Hesiod . وكان يضاف إليها فيما بعد في العصور التاريخية منتخبات من الشعر الغنائي . وبجانب أهمية المحافظة اهتمت المدارس بشرح معاني الكلمات والعبارات وبكل ما هو غامض من الاشارات والاقتراسات . وبعد سنوات قليلة يقضيها الطفل في استيعاب الأدب الذي نجد فيه مثل الاغريق الأولين مشروحة بشكل يؤثر تأثيرا عظيما في الأجيال المقبلة كان الطفل يتعلم كيف يفنى هذه الأشعار على نغمات الموسيقى الصادرة من القيثارة . على أنه يتعذر علينا أن نعرف في أى سن كان الطفل يبدأ في استخدام هذه الآلة الموسيقية ، وإن كان أفلاطون يقرر أن ذلك كان في سن الثالثة عشرة . على أننا لا يمكننا أن نمجد بالضبط ما اذا كان أفلاطون يشير الى ما كان حادثا فعلا ، أو يشير الى الناحية المثالية التي تجلت في جمهوريته . ولقد ظل هذا الاعداد يكون الجانب الأكبر من الثقافة العقلية للطفل الأثيني لمدة عدة أجيال وظل كذلك حتى بعد أن عرفت القراءة والكتابة في القرن السادس : ومهما يكن من أمر طول المدة التي كان الطفل يحتاج إليها ليحصل على المهارة اللازمة لاستخدام الآلات الموسيقية فلم يكن الهدف مجرد الاتقان أو المهارة في حد ذاته اذ كان عمل الطفل يشبه الى حد كبير عمل الشاعر القديم فكان يجمع بين اللعب على القيثارة وبين انشاء الشعر على النغمات الموسيقية . فكان المدرسون الأولون شعراء أو مغنين متجولين . ومن هذا يمكننا أن نقول بحق أن من بين الشعوب القديمة نجد أن جماعة اليونان قد اهتموا دون غيرهم بميزة هامة وهي أن طبقة المدرسين كانت تنشأ من بين الأدباء لا من بين طبقة رجال الدين كما كان يحدث في الشعوب الأخرى : وكان يراعى في المدرسة انسجام نغمات الموسيقى مع الفكرة التي تشرحها القطعة . وكان هذا يتطلب بصيرة ومقدرة على الفهم لمعاني الشعر والمهارة والقدرة الابداعية في الشعر والتلحين . وكان هذا يتطلب أيضا قفزة

فردية ابتكارية ، وكان عاملا من عوامل بناء الشخصية وهذا ما كانت تجاهله التربية القديمة تجاهلا تاما ، ونحن نشك فيما اذا كانت التربية باعتبارها عاملا من عوامل تشجيع الناحية الابتكارية — التي تشمل قدرة التعبير ، وملكة الابداع ، وفن التقدير — قد نجحت في يوم من الأيام مثل ما نجحت في بلاد اليونان . والواقع أن جماعة اليوفانيين نجحوا في هذه الناحية نجاحا ظاهرا وكان سيلهم الى ذلك هو تربيتهم الموسيقية . وكثير من الأجيال تتكلم عن تربيتهم الأولى . ففى ذلك يقول المؤرخ العظيم « بلوتارك » :

« ومهما يكن من شيء ، فإن الذى يشب على دراسة الموسيقى ويفشأ على تربية موسيقية ملائمة لتكوينه ومنظمة لميوله فانه سيتمسك بكل ماهو نبيل وكرام ويكون بعيدا عن كل عمل قبيح وسينطبق هذا على كل شيء كما ينطبق أيضا على الموسيقى . وانه سيكون — وقد جنى أعظم ثمار الموسيقى — ذا فائدة كبرى ليس لشخصه فقط ، بل للمجتمع الذى يعيش فيه . فالموسيقى توحى اليه بالابتعاد عن كل ماهو مرذول فى القول وفى العمل ، وبالتزام جانب اللياقة فى تصرفه ، واتباع السلوك الطيب والنظام والهدوء » .

وكانت هذه التعاليم الموسيقية شائعة ومعروفة لدى جميع اليونان ولم تكن مقصورة على الأثينيين فقط ، ولوانها اختلفت الى حد ما فى الآلات المستخدمة وفى نوع الأغاني المنشودة :: وبالإضافة الى استعمال الأشعار الهومرية ، أضاف الإثينيون — كما أضاف غيرهم من اليونان — أغاني أخرى سهلة لتربلتها عند تناول الطعام ، وأغاني ديفية يرددونها فى الأعياد وفى الحفلات الديفية . يقول أرسطو Music was introduced by our forefathers for the rational enjoyment of leisure « ان أجدادنا السابقين أدخلوا الموسيقى للتمتع بوقت الفراغ تمتعا معقولا » . وبهذه الوسيلة نفسها تمكن اليونان أنفسهم من أن يتموا هذه الهبات ذات القيمة العظيمة التى ساعدت الرجل الحر أن يسود طبقة الشعب والذى

أدت الى سيادة الأثينيين وفضلهم على كافة الاغريق في الولايات الأخرى .  
وقلما تجاهل الاغريق هذا الهدف . والموسيقى لا تنمى فقط القدرة  
على التمييز ولكنها تؤدي الى التوازن والانسجام الروحي في الانسان ،  
مثلا في ذلك مثل الألعاب الرياضية التي تؤدي الى توازن الجسم  
وانسجامه . وفي هذا يقول أفلاطون « ان الانسجام في نظر من يستطيع  
بهارته وذكاؤه أن يخرج النغمات الموسيقية ويستخدم القنون الميوزة  
المعروفة ليس هو السرور الذي ينشأ عن الموسيقى ، ولكنه بالنظر الى  
عدم الانسجام في سلوك النفس البشرية ، هو التقليل من عدم انسجامها  
ومن التضارب بين أغراضها وتحويلها بالتأثير الموسيقى الى انسجام  
وتوافق » .

ومن أجل هذا الفرض تمك فلأفلاطون وبخاصة أفلاطون ،  
في نظرياتهم التربوية بأن تشرف الدولة على التربية الموسيقية باختيار  
الأغاني والآلات الموسيقية التي تستخدم في الغناء وطابع الموسيقى .  
ولقد كان هذا حقيقة هو ما يمارسه جماعة اليونانيين في العصور القديمة .  
والشكلان المرسومان بينان صورتين <sup>(١)</sup> لمدرسة موسيقية ترجع الى  
سنة ٤٥٠ ق م رسمها الفنان الأثيني ديوريس Duris وعلى كلا وجهي  
الزهري توجد صورة خمسة أشخاص هم تلميذان ومدرسان ومروض  
غلام « بيداجوج » اصطحب غلامه الى المدرس ولا زال يتطلع اليه  
ليساعد أو لينتظره في العودة الى المنزل . ولكن ربما أخطأ الفنان في  
التمثيل بالصورة على وجه الاناء ، فانه يفهم منها أنه كان لكل تلميذ  
مدرس خاص ، ولكننا نعرف أنه كان لكل مدرس عدة تلاميذ . ولقد  
كان التعليم في معظم العلوم فرديا ، هذا اذا استثنينا الموسيقى . وعلى  
أحد جانبي الوجه الأول للاناء نجد صورة للولد يتعلم كيف يضرب على  
الآلة الموسيقية . وفي الشكل الآخر نجد صورة للشاب وهو يردد قطعة

(١) مأخوذة من صورة على زهرية .

شعرية أخذها المدرس من كتاب — وعلى الوجه الآخر للاناء نجد صورة غلام اما يتعلم كيف يفتى أو يردد قطعة من الشعر بصحبة مدرسه على المزمار . واما يتعلم كيف يخرج النغم على المزمار — وفي الشكل الآخر نجد تعاليم كتابية توضح ما يعمل المدرس والتلميذ . ونرى الألواح مطوية من الشمع للكتابة ، ويعمل المدرس على تصحيح التمرينات أو يعمل على كتابة نموذج لموضوع . وعلى حائط الاناء نجد الآلات الموسيقية معلقة وكذلك محافظ هذه الآلات ، وعلى كل حائط نرى رسما لفنجانة تشبه الى حد كبير الاناء نفسه .

#### القراءة والكتابة والعنصر الأدبي للتربية :

بالطريقة المذكورة شملت الموسيقى المدرسية القراءة والكتابة وعلى العنصر الأدبي للتربية . ولقد أدخلت القراءة والكتابة في المدارس منذ سنة ٦٠٠ ق م ولكن قبل هذا الزمن بكثير كانت أشعار هومر تدرس في المدارس بطريق شفوي كما ظلت بعد هذا الزمن تدرس بالطريقة نفسها . وبهذه الطريقة وحدها أمكن للمثل العليا الهومرية أن تظل تغلغلا تاما في حياة الأثينيين أكثر من تغلغلها في حياة أى شعب يوناني آخر . ولقد قامت الإلياذة *Iliad* والأوديسة *Odyssey* مقام الانجيل في عصرنا الحاضر في تربية أبنائنا ، فلقد أمدتهم بالتوجيه الخلقى ، وأوحت اليهم بالجمال ، ووجهتهم توجيها عمليا في حياتهم . ولقد كانت هذه الأشياء بالنسبة لليونانيين مصدر الإلهام كما كان الانجيل للمسيحيين والتوراة لليهود . وكما كانت أساسا لتربيتهم ، لذلك ظلت منبعا لجميع العلوم والفنون . ومع أن هذه الأشعار قد حوت الكثير من الأقوال التي قد تكون هادمة لتربية الأطفال من الناحية الخلقية ، فإن شرحها واستخدامها قام بالوظيفة نفسها التي يقوم بها مثل هذه النصائح في النوراة أو الانجيل . ونظرا لما كان للأشعار من أثر عظيم نجد أن أفلاطون أراد أن يتجنب الالتجاء الى الشعراء بالكلية . ومع أن هذا كان تطرفا عظيما من أفلاطون فإنه كان نتيجة طبيعية للعصر الذي عاش فيه

أفلاطون ، والذي تطرف فيه الشعراء الى أقصى حد . فمصر اشعار هومر التي خلقت قبيل انتهاء القرن الخامس قبل الميلاد شعبا لا يخاله شعب آخر من حيث دقة العقلية ومن حيث التقدير الجمالى ومن حيث اتساع الأفق العقلى والمقدرة على التمتع بالحياة ، حل محله قبيل انتهاء هذا العصر عصر آخر شاع فيه أدب رخيص من نوع الأغاني و « المواويل » أمثال أشعار سيمونيديس وسابفو Simonides & Sappho ولقد أدخل هذان الشاعران ( سيمونيديس وسابفو ) أغاني جديدة . ورغم أن هذه الأشعار أنتجها أصحابها أثناء فترة التربية القديمة ، فمن الواجب أن نتذكر أن هذه التربية كانت من النوع الراقى جدا الذى لم يسمع التاريخ بمثله حتى ذلك الوقت ، وظل عدة أجيال يعد من أعظم الأشعار التي أنتجتها العقلية الانسانية لأغراض تربوية . ونظرا لأنها كانت تعبر عن المثل العليا للشعب فى ذلك الوقت ، كما كانت أشعار هومر تعبر عنها ، فقد ظلت هذه المثل يتقبلها الشعب مرتبطة بهذه الأشعار :

ولقد ظل انماء العنصر الأدبى وتشجيعه هو الميزة الظاهرة للعصور التالية . ولم تنشأ القراءة والكتابة الا نشأة عرضية . ولقد ظل الأدب فى غنى عنهما ما دام من الممكن الوصول الى نتائج التربية الخلقية العليا بحفظ هذه الآداب واتباع الرواية الشفوية فى تداولها . أما طريقة معرفة القراءة والكتابة فقد تدرجت بالطريقة نفسها التي درجنا عليها ، فقد استخدم أولا الحروف الأبجدية العادية ، ثم انتقل الى المقاطع . أما القراءة فقد كان لها قيمة تربوية عظيمة وذلك لما كانت تتطلبه حينئذ من تدريب على التمييز أو الحكم : هذا بالإضافة الى ما كانت تتطلبه من مجهود اذ أن الكلمات كانت تكتب متصلة دون اقطاع فلا تفصل كلمة عن الأخرى :: زد على ذلك أنه لم يكن هناك علامات الوقف والمطف وغيرها من علامات الترقيم punctuation ولذلك كان من الضروري أن يعمل الطفل على معرفة الفكرة حتى يكون ما يقرأه مفهوما . وبعد أن يقضى الطفل عدة سنوات فى هذا التمرين ، كانت تنجبه العناية الى الناحية الجمالية فيضع جمال القراءة موضع عنايته وذلك تمهيدا لأعمال أخرى .

أما الحساب والرسم وغيرهما من فروع الرياضة فقد كانت لا تدخل في المنهاج الا متأخرة . ولذلك يمكن أن نقول ان من الشرع ومن الموسيقى كان يمكن الوصول الى نتائج تربوية قيمة عظيمة ، ولو أنها بسيطة في تنسيقها .

لم يبق علينا من منهاج التربية اليونانية القديمة الا « الرقص » :: وهذه المادة كان من الممكن ادخالها في مادة الرياضة البدنية *Gymnastics* ولكنها أكثر من مجرد التمرينات الرياضية . وكان من الممكن ادخالها في منهاج الموسيقى لأن الرقص ما هو الا مظهر من مظاهر التعبير الفكري المنسجم بوساطة الحركات الإيقاعية . ويختلف الرقص اليوناني عن الرقص الحديث في مواضع كثيرة . اذ لما كان الرقص عبارة عن حركات إيقاعية لجميع الجسم كان يشمل تمرينات عظيمة تؤدي الى انسجام في نمو الجسم . ولما كان الرقص مصبوغا بالصبغة الدينية أو المدنية أو الحربية ، ولم يكن هدفه اذا مجرد سعادة الفرد ولذته . ونظرا لأنه كان يفتأ عن دوافع اجتماعية ، فقد استمد مادته من الفكر والوجدان معا . وكانت نتائجها الخلقية والجمالية عظيمة . ولقد كانوا يقومون بهذا الرقص في جماعات وفي حفلات مدنية ، وفي التمرينات الحربية ، والعبادات ، أو في الاعداد لهذه النواحي المختلفة . فكان في الواقع كثيره وسيلة من وسائل التدريب والانسجام . وكان الرقص يرمي الى التوفيق بين انسجام الفكر والتعبير الافعال الذي يتجلى في الموسيقى وبين انسجام النمو الجسمي بطريق الرياضة البدنية .

#### الغرض الأخلاقي من التربية اليونانية :

من الممكن ادراك الغرض الأخلاقي من التربية اليونانية بدراسة النتائج التي كانوا يرمون الحصول عليها من دراسة كل مادة من مواد التربية . والفقرة السابقة المتبسة آغا من أقوال أفلاطون تبين هذا الأثر الأخلاقي باعتباره هدفا يرمي اليه الرقص . ولقد سبق أن أشرنا الى أن التربية الرياضية كانت وسيلة لا تنتاج بعض نتائج خلقية معينة كضبط

النفس واخضاع الشهوات للعقل • لأنه بفضل ذلك تنمو فضائل الصبر والجلد والقدرة والشجاعة والاخلاص ومراعاة حقوق الغير : أما الأهداف الخلقية التي كانوا يرمون اليها من التربية الموسيقية فيعبر عنها بروتاجوراس Protagoras بما يأتي : « وكان مدرسو الموسيقى يعملون على جعل النغم والانسجام مناسبين لعقول الأطفال حتى يصبحوا أكثر رشاقة ودقة وانسجاما ، وبذلك يمكنهم اتباع هذه في أقوالهم وأعمالهم » • وهذا الاقتباس الذي ينسبه أفلاطون الى أحد السوفسطائيين ماهو الا جدال أو نقاش يريد أن يثبت به أن التفضيلة يمكن تعلمها ما دام المهدف الأسمى من التربية اليونانية هو التعلق بأهداب الفضيلة .

وكان الطفل الأثيني يلحق تلقينا دينيا خاصا حين تدريبه على عبادة آلهة الأسرة • وهذا بالإضافة الى ما كان يتلقاه من أصول الدين في الصلوات الدينية العامة حيث كان يلجأ الى الأناشيد والرقص الديني ويحضر الحفلات الدينية المنظمة • ويحفل الينا أن هذه الرياضة في المدرسة وفي المنزل كانت تحمل طابعا دينيا خاصا لاسيما أن الرياضة البدنية نفسها كانت من مراسيم عبادة الآلهة • ولكن من ناحية أخرى نظرا لأنها كانت متصلة اتصالا وثيقا بالحياة الأخرى ، نجد أن الدور الذي لعبه العنصر الديني في تربية الأطفال كان دورا محدودا جدا • ولما كانت التربية الخلقية عند الشعب اليوناني أقل تعلقا بالنواحي الدينية منها عند بقية الشعوب الأخرى ، لذلك نجد أن وسائلها كانت مخالفة لوسائل التربية عند غيرهم • فبالإتصال المباشر بين الغلام اليوناني وبين البالغ ، وبين الطفل والمربي ، وبين الشاب ومن يوحى اليه بالآراء Inspirer تمكن اليونانيون من الوصول الى طريقة عملية في تربية صفار الأطفال تربية خلقية حقيقية • ومع أن هذه الطريقة لم تخل من النقد اللاذع لما فيها من مواطن ضعف وأخطاء فانها نجحت على أيدي اليونانيين نجاحا عظيما ، وأنت بأشهى الثمرات : ومع أن المربي كان عادة من العبيد ، وكان من المحتمل — ان لم يكن دائما — أن يكون من نوع متواضع خلقيا - فاز سلوك الأطفال

الخلقي كان يلاحظ ويضبط بعناية تامة . ومن ناحية أخرى لم تكن العلاقة التي نشأت فيما بعد في أثينا شاملة وممتدة انتشارا شاملا كما كانت في اسبرطة ، إلا أنها كانت اختيائية لا تشوبها شائبة ضغط وتحقق فيها الرابطة الحقيقية بين المدرس والتلميذ ، تلك الرابطة التي يتجلى فيها العطف على الأمانى الأخلاقية . وعلى الحب المتبادل بين الاثنين :-- وبينما كان مدرس الرياضة البدنية والموسيقى يد العطف بالمبادئ التي تتطلبها تلك المواد ، فإن عملية التربية التي ارتبطت بطرق مباشر بتشكيل النواحي الخلقية للطفل كان لابد أن تخضع في تشكيلها لعوامل أخرى لا دخل للنواحي الاقتصادية فيها . فمدرسو الطفل انحسروا فيها بينهم واجمعوا أمرهم على أن يفرسوا فيه صعب خلقية فاضحة ، فيزيدون من كبرائه ومن تمسكه بالأخلاق ، ويعودونه الحميد من العادات ورشاقة السلوك ، والتواضع ، واحترام الكبار والمسنين ، واحترام القانون . هذا فضلا عن أنهم كانوا له بمثابة نماذج خلقية راقية يحاول الطفل أن يقترب منها بطريق التقليد الشعورى أو شبه الشعورى بحكم اتصاله بهم اتصالا مستمرا .

تلك هي الميزة البارزة في التربية الاغريقية . ورغم أن تربيتهم اشتركت مع التربية الشرقية في عنصر التقليد ، فإن هناك اختلافا واضحا في هذا التقليد . فتقليد الشرقيين كان تقليدا لصور جامدة ، وعادات معينة ، أما تقليد الاغريق فكان تقليدا لنماذج حية امتازت بما لها من صفات شخصية قوية وبأنها تشجع على نمو الذاتية .

هذا وكانت عملية التربية لدى الاغريق تتطلب بث بعض الفضائل . وكان من حسن حظ الطفل الأثيني أن هذه الفضائل المنشودة كانت تتجسم في شخصية المدرس : وذلك لأن التربية لدى الطفل اليوناني كانت ترمى الى هدف ممكن الوصول اليه مادام يوجد أمامه نموذج يحسم يمكن أن يتخذه دليلا في سلوكه وهاديا في بناء أخلاقه . ولم تكن عملية التربية عمله شكلية ميتة . ولكنها كانت صورة من صور الحياة مليئة



بالنشاط وبالبلهاج ، ملينة بالتعبير عن الذات ، وتهدف الى نماذج محسوسة من الفضائل تمثلت حقائق واقعية أمام عينى الطفل فى سلوك ملهمه ومتفقه .

وهناك مظهر آخر من مظاهر التربية اليونانية جدير بالعناية وبالذكر ، وهو يمت بصلة لاتجاه التربية الحديثة الذى يؤكد الناحية التمييزية أو الناحية الانشائية والعملية فى التربية . فالتربية اليونانية كانت أولا وقبل كل شئ تربية بطريق العمل . أما عملية التعلم فقد كانت فى المقام الثانى من الأهمية : وكما أن مدارسنا الحالية تصرف جزءا عظيما من وقها لتشكيل أفكار الطفل مستعينة فى ذلك بالسلطة الخارجية ، فكذلك وجهت التربية اليونانية جهودها نحو تشكيل السلوك وتوجيهه . ففى تلك المدارس كان الطفل يتعلم السباق والقفز والمصارعة ، والتفوق فى التمرينات البدنية وفى المباريات ، والضرب على العود ، واستذكار الشعر وغنائها بمصاحبة العود ، والقراءة والخطابة والرقص . وماكل هذه النواحي الا فواح عملية ، وما هى الا تكوين عادات بطريق العمل ، ولا تصبح علما الا بعد تكرار . وعندما تتكون العادة بالمران ، يجب أن يتبع هذا التمرين تعليم وتثقيف وبذلك تصبح العادة ثابتة مستمرة وذلك بوساطة تعلقلها وفهمها . فالتعليم اذن يرمى الى أن يحل التعقل الذاتى محل السلطة الخارجية كأساس للسلوك الفاضل . والتعليم أيضا ينتج عنه ذلك التوفيق والانسجام بين الحياة الباطنية وبين الأعمال الخارجية — وبذلك يعكس الاغريق تلك العلاقة التى بين التعليم والنشاط أو التعبير الذى تنادى به التربية الحديثة . فالاغريق يعتقدون أن فهم نظرية مايتبع العمل . ولقد عبر أرسطو أحسن تعبير عن هذين المبدأين الأساسيين بالنسبة لليونان وأسماها على حسن النشأة وعلى التربية الحسنة ، وسترى أنه يحجل جودة المحدث وطيب العنصر من أهم أسس التربية ذلك حيث يقول : « هناك ثلاثة أشياء كميلى بأن يحجل الرجل خيرا فاضلا وهى : الوراثة — العادة — العقل . فالأصل فى الانسان أنه يجب أن

يولد انسانا لاضربا من ضروب الحيوان ، هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى يجب أن يتميز الانسان بصفات خاصة بالجسم وصفات أخرى خاصة بالروح . على أن هناك بعض مواهب طبيعية يمكن أن تتحول بالتعود اما الى الخير واما الى الشر . فمعظم الحيوانات تعيش معيشة طبيعية ولو أن بعضها يسيره قانون المادة أيضا . أما الانسان فيمتاز بالعقل — ولا يمتاز به غيره — ومن الواجب أن تتفق الوراثة والعادة والعقل بعضها مع بعض ، ولكنها قلما تنسجم . فإن الانسان يعمل أشياء كثيرة ضد عادته وطبعه اذا ما قضى العقل بهذا . وقد حددنا طبائع الانسان التي يمكن بكل سهولة صبها في قالب خاص على أيدي المشرع ، أما غير هذه فتعديلها من اختصاص التربية فنحن نتعلم الكثير من الأشياء بطريق العادة ، والبعض الآخر عن طريق التلقين » .

### نتائج التربية اليونانية القديمة

لا يمكن أن نصف في عبارات موجزة أثر كل من التربية اليونانية القديمة في كل من الفرد والدولة . ولكن يمكن تلخيصها بقولنا ان الثقافة اليونانية في القرن الخامس قبل الميلاد كانت نتيجة من نتائجها . وهنا وقبل أن تبلغ الفردية مابلغته من قوة ، وحينما كانت الشخصية تمجد مظاهر التمييز عن نفسها كاملة وبحرية في خدمة الجماعة ، استطاعت الفردية أن تنشط وأن تتقدم قدما عظيما . وبالرغم من ذلك يجب ألا تنسى القصور الذي سبق أن ذكرناه عن المدينة اليونانية ، إذ أنه عندما أصبحت أثينا ديمقراطية ، فإن نسبة ضئيلة فقط من سكانها يبلغ حوالى العشر ، اعتبروا من المواطنين الأحرار ، ولا يدخل في هذا الجزء العبيد ولا غير الأثينيين . كما أن بعض المبادئ الأغريقية كتحريض الأطفال للكشف عنهم والقسوة مع العبيد والأسرى ، واذلال المرأة وغيرها من التقاليد المنافية للمدينة الحديثة كانت مواطن ضعف بارزة . على أن الأستاذ « ماهفي » Mahaffy يعطينا صورة واضحة عن مركز الأحرار من السكان ومكان المجتمع اليوناني حينئذ في العبارة الآتية ، وهو تصوير في حدود وجهة

النظر الحديثة . يقول هذا الأستاذ « ليس هناك من شك في أن الشعب الأثيني حينئذ لم يكن متعلما مثلنا اليوم ، اذ كانوا يجهلون الكثير من العلوم ومنها التاريخ وآلاف من النتائج التي وصل اليها المحدثون . ولكن هناك أمور أخرى لم تتمكن أى أمة أن تبلغ فيها مبلغ عبقرية الرجل اليونانى ، وهذه كالمدينة ذاتها والقوى العقلية وسرعة البديهة وسلامة الذوق ودقة الحكم . وليس هذا فقط ما يبرز فيه اليونان ، بل انه ليس هناك ديانة من الديانات في عصورنا الحديثة قد علمت الناس الآراء الخلقية بشكل أرقى ولا أتقى عما فعل أخیلوس «Aschylus» ومدرسته ، ثم ناه فيما بعد سقراط وأفلاطون » .

هذا وان تكون مجتمع ثابت يتمتع بالحرية وبالقوة قد تم لأول مرة على أيدي الاغريق وهو أول مجتمع من نوعه لم يكن ثباته واستقراره على حساب اخضاع الفرد — ولقد وجدت الفردية مجالا متعبا به عن نفسها في كل مظهر من مظاهر النشاط التي تدهرها الحياة الحديثة وتمدها جدية ببذل أكبر مجهود انساني . وكان لليونانيين مقدرة يندر وجودها بين أفراد الدول الحديثة على استغلال مظاهر نشاط الحياة العادية وعلى تنمية ذاتية مواطنيهم وترقية شأنها . واذا نظرنا في كل مظهر من مظاهر حياتهم ، لم نجد مجالا لابرار هذه الصفة أفسح من ميدان الرياضة والألعاب :: ولم يكن هناك عنصر الاجبار أو القسر في مباريات الألعاب سواء أكان ذلك بين أفراد أو بين الجماعات من الدول الأخرى ، ولم تكن تلك المباريات ذات قيمة عملية لا للدولة ولا للفرد . ولم تكن وسيلة لحرب أو لخدمة الدولة بطريق مباشر ، بل لم تمد أن تكون مظهرا من مظاهر التعبير عن شخصية المواطن . وبطرقها أعلن الفرد حرته وتخلص من القيود التي ألقتها الطبيعة على عاقه ، وأعلن أيضا عن عبقرته وثقافته على اخوانه ولذلك فلم يحصل الفرد على أى مكافأة الا تقدير اخوانه الذين كانوا يقدرون كل من امتاز بصفة من صفات الثوق الشخصى .

وليمر «Euripides» أحد رجال هذا العصر عن الحالة فيصفها في كتابه الكترا حيث يقول :

« لم يكن هناك حد فاصل لقياس الجدارة ، وكثيرا ما كنت أرى ابن الرجل النبيل لا قيمة له ، وأن كثيرا من الأطفال الجيدين يفشون من آباء أشرار ، وكثيرا ما وجدت الضعة في نفوس الأغنياء ، وقوة القلب في أجسام الفقراء .

والآن تسأل كيف يمكننا اذن أن نميز العناصر الطيبة ؟ هل يمكن أن نتخذ الثروة أساسا للتقييم ؟ إذا استعملنا ذلك فكأننا استخدمنا قاضيا غير عادل . هل يمكن أن يكون الفقر مقياسا ؟ لكن هذا المقياس أيضا له مواطن ضعفه ، ويخلق من الناس شخصيات حقيرة . ولكن هل نتخذ من استعمال « السلاح » مقياسا لتقديرنا ؟ فمن هو الذى يمكنه أن يقدر تقديرا صحيحا أثناء اشتباك الجند فى المعركة ؟ ولكن من الأجدر بنا أن نترك هذه الأشياء غير محددة . فهنا انسان ليس بعظيم بين زملائه ، ولا يرتكن الى شرف العائلة ، ولكنه مع ذلك له قيمة عظيمة . فهلا ندرس الحكمة ؟ وهلا نحكم على الرجال بحسب تجاربهم الشخصية ، وعلى الأشراف بحسب مميزاتهم ؟!

التربية الاغريقية الجديدة — عصر الانتقال :

١ — مزايا هذا العصر :

لقد تمخضت التربية اليونانية القديمة ابان القرن الخامس قبل الميلاد عن عصر اكتمل فيه نمو الفرد وظهر التقدم القومى بشكل لم ير التاريخ له مثيلا من قبل . وقد بلغ هذا العصر ذروته فى أيام « بركليس » — وفى أثناء هذا العصر وقيبله مباشرة بلغت الحضارة الاغريقية أعلى درجاتها . فمقالات الأمور السياسية سيطر عليها عظماء أمثال « بركليس ، تيمستوكليس Themistocles » وأما فى ميدان الفن فأعمال « فيدياس Phidias » « ميرون Myron » وبناء البارثينون « Parthenon » خير الشواهد على حسن ذوق الاغريق وتقدمهم . وقد وضع « هيرودتس » « وتوسيديدس Thucydides » أسس علم التدوين التاريخى الذى عده الاغريق أنفسهم ضربا من ضروب الأدب . وبلغت مسرحيات المأسى

حد الكمال على يد «إسخيولوس» *Aeschylus* و«سوفوكليس» *Sophocles* و«يوربيديس» *Euripides* أما مسرحيات المهازلة فبلغت كاملها على يد أريستوفانس «*Aristophanes*» وكان للأغريق محاولات للإبداع وللإبتكار في كل ناحية من نواحي النشاط والتفكير الإنساني قل أن يوجد لها مثيل في العصور التاريخية السابقة . غير أن هذا العصر الزاهر كان عصر انتقال وعصر مبادئ — فبينما وضعت التربية القديمة أسس النجاح في هذه الميادين ، فإنها لم تكن كافية لتسد حاجات هذا العصر ، كما لم تكن من باب أولى كافية لتسد حاجات المستقبل . ولقد أثقلت الحياة في هذا العصر كاهل الفرد بالكثير من المسؤوليات فأقسعت المجال أمامه ليعمل نحو الكمال . ولذلك نجد هذه الحياة وقد تطلبت نوعا من التربية يلائم روح العصر — تربية يكون هدفها الأسمى زيادة الاهتمام بنمو الفرد أكثر من الاهتمام بشئون الدولة حتى لا يصبح الفرد ذلك المواطن خادم الدولة :: وقد تحقق هذا المطلب في التربية الإغريقية الجديدة .

## ٢ — عوامل الانتقال :

تقد كان في المجتمع الإغريقي في القرن الخامس عدد من العوامل يجب ذكرها حتى يسهل علينا فهم حقيقة التربية الإغريقية الجديدة . وبعض هذه العوامل يمكن اعتبارها أسبابا للتربية الجديدة ، كما أن البعض الآخر يمكن اعتباره نتائج لها . وكانت جميعها جزءا من نفس التغيير الشامل الذي بدا على الحياة في هذا العصر . فلنتنقل الآن لدراسة هذه العوامل .

### ١ — العوامل السياسية :

كان العامل الأساسي في هذه التغييرات القعالة هو العامل السياسي . فقبل نهاية القرن السادس قبل الميلاد استبدل بالقانون الأرسطراطي القديم الذي وضعه صولون الدستور الديمقراطي من وضع «كليسثينز» *Cleisthenes* سنة ٥٠٩ ق.م منح لقب «مواطن» لكل من سكان أثينا الأحرار وأصبح هؤلاء يشتركون في المحاكم الشعبية وفي الاجتماعات العامة . وأصبح عدد كبير من الضباط ينتخبون بالاقتراع كما هي الحال

في نظام المحققين اليوم ، وأعطى لمجلس العامة حق في كل مواطن اعتبار خطرا على الصالح العام وذلك بطريق الاقتراع السري . وفي ظل هذه الحكومة الحرة ، عظمت القوى السياسية واتعمشت الحياة المادية ، وازدادت حضارة المواطنين زيادة واضحة ، وخطت خطوات سريعة موقفة . وفي ظل هذه الحكومة أيضا انهزمت جموع القرس في الفترة القصيرة ما بين سنة ٥٠٠ وسنة ٤٧٩ ق.م مما نتج عنه علو مكانة أثينا وازدياد قوتها ، وازدياد قوّة الشعب وازدياد المطالبة بإعطاء الفرد القرس ليعمل وينال مأربه . ولقيت هذه المطالبات تشجعا جزئيا في الأنظمة الديمقراطية التي كونها بركليس . وكان تقدم الديمقراطية ونموها ، اقتصارا عظيما لطبقة التجار وأرباب المهن الذين أصبحوا يتمتعون في كفنها بكافة الحقوق التي يتمتع بها المواطنون ، مما نتج عنه منح أنواع جديدة كثيرة من القرس الكفيلة بتقديم الفرد . واعتمد وقت الفراغ وما يصحبه من فرص عظيمة على نمو الثروة ، وبذلك أصبح مجال الحصول على الثروة فسيحا أمام كل فرد ولم تعد امتيازات المواطن الحر مقصورة على طبقة محدودة في العدد وفي الزعامة .

وثمة تغيير أساسي آخر لازم نجاح أثينا في تزعمها الحرب ضد القرس وهو تكوين حلف ديليان Delian سنة ٤٧٧ ق.م وقد تحول هذا الحلف قبيل نهاية الحرب إلى إمبراطورية ، وضمت خزانة هذا الحلف إلى خزانة أثينا حيث استغلت الأموال في إعلاء شأن هذه الدولة . وكانت الديمقراطية الأثينية في الفترة الواقعة بين نهاية الحرب الفارسية وبداية الحروب الأثينية الأسبرطية تفرغ على ربوع جميع المدن المجاورة وولايات بحر إيجه والولايات الأيونية . على أن هذه السيادة لم تلبثها أثينا بالقوة بل بالطرق السياسية . واحتفظت أثينا بهذه السيادة بوسائلها الدبلوماسية . وفي إدارة هذه الشؤون وفي تحديد السياسات في المجالس وفي جميع الأموال ومراقبتها وصرفها ، تطلبت الولايات الأثينية أن يجاها جديدا من المواطن . فالمهارة السياسية والقدرة على الاقتناع ، وعلى المناقشة التي لم تجد لها مجالا حتى الآن إلا في مجلس الشورى والمجتمعات

والمحاكم ذات السلطة المحدودة ، وجدت الآن ميدانا للتمرين وللتجارب ان لم يكن واسع المدى ، فهو على الأقل يتضمن كل الاحتمالات اللازمة لنشوء قوى القيادة السياسية والحكم التي لا توجد الا في المجتمعات المتسدينة الحديثة . ولم يكن من شأن الترية القديمة أن تعد ابناءها مثل هذا الاعداد .

#### ب - العوامل الاقتصادية والاجتماعية :

وفي أثناء زعامة أثينا في الحروب الفارسية وحلف ديليان ، تمكنت أثينا من أن تصح زعامة فكرة التأخي العام بين مختلف الشعب الاغريقي . وقد زاد هذا التأخي قوة بنمو حركة تبادل الأفكار التي بشها التجار والمثليون السياسيون والرحالة الذين ازداد عددهم الآن زيادة كبيرة جدا . وزادت أيضا على يد طبقة جديدة من المعلمين هي طبقة السوفسطائيين التي أصبح لها الآن نفوذ عظيم . وعن هذه الحركة الأخيرة التي تمثلت في أفكار ومبادئ متعددة وحياة اجتماعية معينة ، نشأت في الأجيال المقبلة مدينة اغريقية عامة لم تقتصر على أثينا وحدها أو على مدن مختارة أخرى بل شملت الجنس الاغريقي بأكمله كوحدة . وفي الوقت نفسه ضاعت الوحدة السياسية ، بل ضاع الاستقلال السياسي في منازعات أهليه وحروب داخلية شائنة حتى استبدل بالنظام القديم وحدة حكومية فرضت من الخارج فرضا .

وهذا الاندماج للحياة الأثينية في الحياة الاغريقية كوحدة عامة ، وهذا الاتساع في النواحي الاقتصادية الذي أدى الى التسامح مع التجار الأجانب ، والذي أدى أيضا الى ازدياد ميل الأثينيين لزيادة الأسواق الخارجية . وهذه السياسة الجديدة سياسة انشاء السفارات ، وهذه العادة الجديدة التي انتشرت بين الأثينيين وهي زيارة البلاد الأجنبية أو البلاد الاغريقية المجاورة لمجرد اشباع غريزة حب الاستطلاع - كل هذه العوامل مجتمعة أدت الى تسامح عظيم في قبول الأفكار الجديدة والى استعداد لقبول الأفكار الجديدة الغريبة أعظم مما حدث في أي زمن

مضى . على أن هذا التسامح في الأفكار الجديدة أدى بدوره الى تهدد الأفكار القديمة ثم الى تعديل أو رفض لكثير من الأفكار التي كانت في يوم من الأيام ذات أهمية كبيرة ، وأصبحت أثينا تلك المدينة الجامدة المنزلة ، مجتمعا في ملتقى طرق العالم ، ومكانا لتجمع الأفكار الجديدة . فيجب ألا ندهش حين نرى انهيار العادات القديمة وتدهور القوى الرجعية .

### ج - العوامل الأدبية :

وثمة تفسير آخر وان لم يكن سببا بقدر ما هو دليل واضح على مدى التفسيرات العميقة في الحياة الفكرية عند الإغريق . ذلك هو التفسير الظاهر في شخصية آدابهم . ففي النصف الأول من القرن الخامس قبل الميلاد تسلط على الأدب تمثيلات المآسى ، وكان هذا النوع من التمثيل يدور حول مشاكل أخلاقية واجتماعية ، ديفية أساسية ، وكانت أشخاصها الآلهة والأبطال الطرافيون ، وكان شكلها رائعا من الناحية الفنية ، وكان مجالها العبادة الدينية ، وكانت المشكلة التي تدور حولها تمثيلات المآسى هي النزاع بين الواجب والهوى . ولذلك فإن طبيعتها تبين لنا أن المشكلة الأساسية للتربية في العصر الحديث قد أصبحت شعورية في تفكيرهم الأخلاقي قبل أن تتخذ الطريق العملي في ساحة المحاولات التربوية . على أن زيادة انتشار « الهزليات » في النصف الثاني من القرن الخامس له مغزى عظيم ذلك أنها — في هجائها وقدها اللاذع للمظاهر الخداعة ، والغش ، والسفه ، والجهالة ، والتبذير ، والفساد الشامل لجميع مرافق الحياة — تدل دلالة قاطعة على انتصار الميول الشخصية على الواجب في ميدان الحياة العملية . ولما كانت التربية الحديثة تؤكد الفردية ، فإن هذا التغير الذي لحق الأدب سار جنبا الى جنب مع ذلك التغير الذي ساد التربية .

وكانت المهزلة تدور حول مشاكل حياة الناس اليومية ، وحول المتاعب المنزلية ، وحول العلاقات بين الجنسين ، وحول الفساد



السياسي ، وحول شكلية التربية والادعاء الكاذب وأشخاصها من صلب الحياة الواقعية . وسواء أكانت تؤيد القديم وتسخر من الجديد أو بالعكس ، فإن هدفها التلميم والتسليية . وبهذا فقدت الكثير من طبيعتها الدينية . وقد دلت الصور الفنية الأخرى على هذا التغير نفسه . وفي عصر الانتقال ذهبت فخامة الفن الاغريقي القديم ، وحل محله فن لطيف . وعندما سادت أفكار العهد الجديد انحط الكمال في الجمال الصوري وأصبح مجرد دراسة لمظاهر الزينة وعوامل التأثير .

#### د — العوامل الخلقية والدينية :

على أن هذا التغير الذي لحق الفن والمسرحية ، صحبه تغير آخر مماثل له في الأخلاق وفي الدين . فالعادات الخلقية لدى جماعة الاغريق قد وجدت لها بعض الأسس في تفوذ الآلهة في الأساطير القديمة وصبغت بالصبغة الروحية على عمر السنين . وهذا الدين وإن لم يكن أساسيا لتقدمهم الاجتماعي كالديانة في المجتمعات الشرقية أو كديانتهم في مرحلتها البدائية ، فقد أمد حكومتهم ببعض المساعدة ، وزاد من قدسية الأسرة ، وأرغم الناس اتباع نوع من الحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والتلذذ الشخصي أو العظيمة الذاتية ، بل العمل للصالح العام . هذا ونبذ الخرافات القديمة وبجرد التمسك الشكلي بعبادة الآلهة المنزلية ، ضاعت الأسس الخلقية القديمة . ولم يكن هناك لدى العامة أى تقدم عقلي يتخذ أساسا لحياة خلقية . ففى المآسى التي ظهرت متأخرة وفي المهازلة وفي الشعر التعليمي ، لم يعد مستقبل الانسان كما كان من قبل مسيرا بارادة الآلهة أو رغبة النساء ، وحل محل هذه الأسس الدينية للأخلاق الأسباب والمسيبات الطبيعية والتقديرات الانسانية . وبعد زوال ذلك الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة الانسان ، حدث ذلك الانفصال التام للدين عن الأخلاق ، وهذا قد أعطى الفرصة للمدرسين الجدد الذين يبشرون لأى دين أو لأى أخلاق ، فرصة لا يمكن اغفالها . وقام النضال بين الشك المتطرف وبين التعصب الذى ليس له أساس معقول للنظم القائمة وعدم الرغبة في ادخال أى تبديل عليها . على أن الشك في العقيدة لابد أن يؤدي الى الحرية . وقد يؤدي الى الانحلال الخلقى .

ولقد أصبح المدرسون الجدد مدرسين متخصصين في الأخلاق ، ولذلك نجد أنهم قد نبذوا الأسس القديمة الخلقية وكثيرا من المستويات التقليدية . وكان نتيجة هذا أن حل محل النظام والوقار والعظمة والتفاني في خدمة الحياة اليونانية ، اعتبارات أخرى مثل حى اتباع الأهواء ، والرغبة في إثارة الصالح الخاص على الصالح العام . وقد وجدت هذه النزعة صدى لها حتى في أشعار الشعراء ، وبذلك قوى الاتجاه نحو نبذ المبادئ الخلقية القديمة والإيمان بأن البواث المنافية للأخلاق يمكن أن نجد لها مبررا اذا حكم عليها من الناحية العقلية المحضة .

هـ - العامل الفلسفى :

ويمكن أن نلاحظ مظهرا آخر من مظاهر الحياة الفكرية في هذه الأوقات مادام هذا المظهر يلعب دورا هاما فيما اعترى التربية من تغير .

اذ لما كانت الأساطير التى لاكتها السنة الشعراء قصصا رمزية ، فانها لم تتضمن أسسا منطقية كافية للمعتقدات التى كانت سائدة في ذلك العصر ولذلك اتجه التفكير الفلسفى لدى جماعة اليونان نحو البحث عن تفسير لسر هذا الكون ومعرفة منشئه والعناصر المكونة له وإدراك قواه المختلفة وعلاقاتها بالإنسان . وفي الوقت المناسب تحلى أنصار الحركة الحديثة عن الكثير من آراء « أنكسيندرا Anaximander » و« هيرقليط Heracleitus » و« زينو Zeno » والفلاسفة الفرع . فجماعة المعلمين الجدد - وهم السوفسطائيون ومن تبهم من فلاسفة مثل سقراط وأفلاطون - شكوا في كل ما وصل اليهم من آراء الفلاسفة السابقين ونظروا الى طرائقهم في التفكير نظرة ارتياب . ولقد ظن السوفسطائيون - الذين كان من أهم خواصهم الشك في كل شيء - أن وصول الإنسان الى معرفة شيء عن العالم المادى أمر مستحيل ، وأن التحدى في محاولة ذلك لا يؤدى الى نتيجة مطلقا . وتبعاً لتلك المناقشات أنكر « جورجياس Gorgias » حقيقة وجود الأشياء Nothing exists وقال اذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها . واذا فرض أنها

كانت موجودة ومعروفة وامكن العلم بها . فانه لا يمكن اصال العلم بها الى الغير :-:-

وبما لاشك فيه ان الفلسفة القديمة التي كانت تدور حول موضوعاتها الخاصة ، لم تستطع ان تضع أى أساس للسلوك ، أو تعد الفرد بأى اعداد على لمطالب هذه الحياة — فالفكر الحديث فى بحثه عن الحقيقة اتقه الى عوامل النفس الباطنية ، واتقه أيضا الى الحياة الفكرية التي كان هدفها اخضاع عالم الحقائق :-:- وقد أكد السوفسطائيون أن الانسان — أى الفرد — هو مقياس كل شيء . ومعنى هذا أن معيار الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي ، وأن هذه العناصر الأساسية المختلفة لم تكن الا أموراً نسبية . الا أن جماعة المتأخرين من الفلاسفة لم يرضوا بهذا الحكم النظرى ، وعبدوا الى البحث التجريبي وتقدموا به الى الامام ، وأصبحت النزعة الحديثة فى التفكير هى ميزة العصر الذى سنتكلم عنه عاجلاً . ولا يخرج هذه النزعة عن توجيه الانتباه نحو عالم الأفكار والاشتمالات فى تفسير طبيعة هذا العالم المادى بدلا من المحاولات النظرية :-:- وتولد عن هذه النزعة قيام مشاكل أخرى لا تزال عناصر أساسية فى الفلسفة . وعنها نشأ أيضا علوم الأخلاق والمنطق والتفكير فى حل مشاكل التربية . على أن نمو الشخصية الحرة فى ظل القانون اطلقى كان من أكبر عوامل نمو الذاتية أو الفردية وما يتبعها من معرفة حقوق الفرد وواجباته نحو غيره فى الحياة وكانت أيضا لب مشاكل التربية ومشاكل الأخلاق :-:- وقبل أن نستعرض هذه المشكلة كما كان يستعرضها اليونانيون يجدر بنا أن نسرّد بعض الحقائق الخاصة بعصر الانتقال .

#### تفسيرات تلحق التربية :

لا يمكن بد من أن يكون لهذه التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والخلقية والأدبية وما شابهها . صدى يظهر فى التربية . وقد ظهر بشكلين هما .

أولا — أن نحو الحرية في ميادين السياسة كان لابد من أن يسايره  
زيادة حرية الفرد في التفكير وفي العمل .

ثانيا — أنه كان لابد من اعداد خاص أو من تربية تمكن الفرد من  
أن ينتهز القرض التي لم يسبق سنوحها للاكمال وللنمو الشخصي .

وكانت الحاجة ماسة حينئذ الى القدرة على مناقشة جميع المشاكل  
الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية والميتافيزيقية ، وعلى الجدل  
في الاجتماعات العامة وفي الأسواق وفي المحاكم ، وإلى الكلام في أى  
موضوع لتسليه الشعب أو تنويره أو تعليمه موضوعات ذات فائدة ،  
أو في المشاكل التي تمنى الشعب ، وعلى الاشتراك في السفارات  
الدبلوماسية وفي البعثات السياسية في هذه الأوقات — أو بعبارة أخرى  
قول ان القدرة على الظهور في مجتمع ديمقراطى شبيه بمجتمعنا الحالى ،  
والقدرة على اكتساب التصويت ، واكتساب عطف الرأى العام المثقف  
في وقت لم تظهر فيه الصحف اليومية ولا البرق ولا الطرق الحديدية  
ولا غيرها من وسائل النقل الحديثة — قول تلك القدرة كان يمكن  
الحصول عليها في ذلك الوقت عن طريق الخطابة العامة ، وعن طريق  
الحديث الشخصى في وقت لم يكن فيه وجود لمعلمى القانون أو الدين  
أو غيرهم من طبقات المدرسين المحترفين . ولم تعتمد الحكومة الأئيمية الى  
اعداد العدة لتربية عقلية راقية من نوع شكلى . الا أنها أفلحت فرصة  
هذا التعليم عن طريق الحرية التي منحتها للأفراد ابان فترة التدريب  
في ميادين الألعاب وفي المعسكرات الحربية في العهد الأفيي : ولم يكن  
في المجتمع الأئيمي في عصره القديم أى وسيلة تسمح للفرد بمثل هذا الاعداد  
الذى يشجع النمو الذاتي بدلا من النمو المدنى . ولكن مثل هذه  
الوسائل قد أخذت في الظهور الآن تمثلها طبقة جديدة من المعلمين هم  
جماعة السوفسطائيين .

### السوفسطائيون

تقد كان السوفسطائيون حيناً من الدهر يعدون المعلمين «اللاخقيين»  
الذين كانوا مسئولين عن النزعات الانحلالية في الفكر اليونانى ، وعن

الانحياضات الفاسدة في الحياة اليونانية في العصر الذي نحن بصدده ، حتى لقد أصبحت كلمة « سوفسطائي » تطلق على شخص يدعى العلم ، أو انسان يتخذ ما يعلم أنه باطل وسيلة للخداع وجمع المال . هكذا كان الناس يمتدحون في سوفسطائيين ، ولكن بفضل جهود المؤرخ «جروت Grote» التي عززتها فيما بعد دراسات فريق من متأخري المؤرخين الفلاسفة ، ظهر للباحثين أن هذا الرأي نشأ عن تعصب سقراط وأفلاطون ضد طائفة من المعلمين كان هذان الفيلسوفان يدخلان في عدادها ثم امتازا منها . ولم يكن الاعتراف بامتيازهما رأى معاصرهما بقدر ما كان رأى المتأخرين من الباحثين الذين لاحظوا بين آثرهما الفلسفية الكاملة وبين آراء سوفسطائيين بعض فروق جوهرية سنعرفها فيما بعد .

كان سوفسطائيون — من الناحية التربوية — معلمين يونانيين ولم يكونوا عادة من سكان أثينا . وقد لمسوا أوجه النقص في نظام التربية الأثينية إذ ذاك ، ولذلك نجد أنهم يقومون بتدريب شباب أثينا تدريجا راجت مسوقه حينئذ كان يرمى الى تمكين الشباب من إبراز شخصياتهم في عالم السياسة والاجتماع :: ولقد كان سوفسطائيون ابا ن تلمذتهم يجوبون البلاد ، وعن طريق أسفارهم واحتكاكهم بالحياة اليونانية والشرقية ، تمكنوا من كسب الكثير من المعلومات السائدة المتعلقة بالقوى الطبيعية وظواهرها وبالحياة السياسية والنظم الاجتماعية وغيرها من المسائل الهامة التي كانت تشغل البال حينئذ ، لاسيما ما كان يتعلق بمبادئ السلوك والأخلاق : وسرعان ما اجتذب هؤلاء القوم انتباه الناس اليهم وذلك لقدرتهم الخطابية في مناقشاتهم الشكية وأحاديثهم الخاصة ، تلك القدرة التي لم يكتسبوها في أثينا ولكنهم وصلوا اليها نتيجة خبرة ودربة . ولاغراية أن ذاع صيتهم في الآفاق ، وسرعان ما أصبح لهم هوذ كبير في الحياة الأثينية :: ولا تكون بعيدين عن الحقيقة اذا قلنا متأكدين ان دروس بعضهم لاعدوا أن تكون شكية يدون فيها طلابهم بطائفة من الخصب المدة التي تمس موضوعات معينة تتكرر في المناسبات

الخاصة كالمرافعة أمام المحاكم ، أو بالجلل والعبارة البراقة ، أو مجموعة من المعلومات المتناثرة التي يمكن استخدامها كلما ساحت الفرصة : ولا فسينا هذا أن البعض الآخر منهم قام بدراسة مستفيضة ودقيقة للمشاكل القائمة ، وبدراسة مبادئ التاريخ السياسى والتاريخ الطبيعى السائد حينئذ ، وبتدريب القدرة على الحوار بالتفأش ، وبإبراز القدرة البلاغية بالتمرين على القاء الخطب العامة . ومع هذا قد امتاز السوفسطائيون - أولا وقبل كل شئ - بمخاضتين جعلتهم مكروهين لدى مفكرى اليونان وبخاصة لدى من عرفوا بالمحافظة على القديم : أولاهما ادعأؤهم القدرة على الادلاء بالمعلومات فى أى موضوع من الموضوعات ، يدل على ذلك أنهم ادعأوا لأتسهم لقب « الحكماء » ؛ وثانيتها تقاضهم أجورا جزاء على الخدمات التى يسدونها للشباب . وقد وصل الأمر بالغلاة فى الادعاء منهم أن يعلنوا أنهم على استعداد لأن يعلموا أى شخص أى مادة يريدأها ، أو يعدوه بأى مقدرة يبتغها على شريطة أن يدفع الأجر الكافى لذلك . ولما كانت القدرة على المناقشة والجدل من أهم الأغراض التى كان الشباب يرغبون فى الوصول إليها ، فقد ادعى هؤلاء الحكماء أنهم يستلعمون أن يمنحوا الشخص القدرة على النجاح فى المناقشة بسهولة سواء اتخذ موقف المعارض أو موقف المؤيد لأى موضوع من الموضوعات .

وكانت هاتان الخاصتان متعارضتين مع بعض الصفات المحترمة فى الحياة الاغريقية القديمة . فالادعاء بالعلم يتنافى مع ما جبل عليه اليونان من التواضع والانسجام . وتقاضى الأجور على التعليم يتنافى ماذهبوا إليه من أن تقوم الخلق الذى تهدف إليه التربية لاقوم الا على التقدير المتبادل بين التلميذ وأستاذة لا على النفع المادى والمال . ولذلك كره الناس هذه الطائفة ومقتوها . وقد عبر عن هذه الكراهية طائفة من الكتأب من ذوى الميول المحافظة ، ونشأت لدى أفلاطون وغيره من الفلاسفة رغبة طبيعية فى أن يربأوا بأنسهم أن يفتنوا الى هذه الطائفة رغم كل ماقد يكون بينهما من تشابه .

ومع أن السوفسطائيين قد ساهموا بإعطاء معلومات متعلقة بالظواهر الطبيعية والعلمية والاجتماعية وغيرها من الموضوعات التي تتناولها المجالات والجرائد الحديثة ، فإن اهتمامهم كان منصرفا بوجه خاص نحو المسائل المتعلقة بالسلوك الفردي والسياسي أى بالمسائل الخلقية البحتة . وكانت آراؤهم تختلف اختلافا تاما عن آراء جماعة اليونان القدماء وعقائدهم . ولذلك كانوا يهتمون دائما بالاحاد وبتعليم المبادئ الاخلاقية . وبما لاشك فيه أن بعضهم متهم باعتناق آراء هدامة للمثل الاغريقية القديمة ومخالفة للمبادئ الخلقية المعترف بها في كل الأزمان . ولم يكن هذا هو غرض السوفسطائيين الوحيد أو الميزة العامة التي امتازوا بها ، وكل مافي الأمر أنهم كانوا يناقشون المسائل الخلقية من وجهة نظر ليست دينية أو اجتماعية ولكنها وجهة نظر تعليمية بحتة . ولذلك كانت في نظر جماعة الاغريق القدماء منافية للأخلاق — هذا من ناحية :: ومن ناحية أخرى أكلت تعاليمهم الخلقية قيمة الذاتية تأكيداً لم يسبق له مثيل . والسوفسطائيون كطائفة خاصة لم يشتركوا في اعتناق مجموعة معينة من الآراء ، ولذا لم يعلموا المبادئ المنافية للأخلاق . والفكرة الوحيدة العامة التي كانت لديهم هي أنه لا توجد أفكار عامة ولا مقاييس عامة للسلوك وأن « الانسان هو مقياس الأشياء جميعا » كما قال بروتاجوراس أحد مشاهير رجالهم . ولما كان الغرض من « الإنسان » هنا هو الفرد ، فالتأثرى من هذه العبارة أن تلك النزعة التي ترعرعت في المجتمع اليوناني ، والتي كانت تهدف الى زيادة تأكيد قيمة الذاتية في الحياة الخلقية وفي العملية التربوية قد وصلت على أيدي السوفسطائيين الى أقصى ما يمكن أن تصل اليه فان هذا هو مبدأ الذاتية المحض .

وكان السوفسطائي اذن ينادى بأن للفرد أن يقرر غاياته في الحياة وأن يضع مقاييس السلوك التي يراها مناسبة لانجاز هذه الغايات ، كما أن له أن يقرر مدى خدماته للدولة ، ومدى مراعاته للعادات القديمة والتقاليد والأخلاق ، ومدى تضحيت بالوقت والثروة والنشاط في سبيل

الصالح العام : ولقد كان من الطبيعي ألا يجد كثيرون أساسا قويا يدعوهم الى الاستمرار في العادات القديمة . وتبع ذلك عصر تراج وانحلال : كما أن كثيرين كانت تنقصهم قوة تفكير متزنة تجعلهم يجدون أساسا كافيا للسلوك الخلقى . أو كانت تنقصهم قوة خلقية كافية ليراعوا السلوك الخلقى إذا اعتقدوا فيه . فموقف السوفسطائيين من الاخلاقية كان موقفا سلبيا ، يظهر لنا ذلك من رفعهم شأن الذاتية . فقد أصبح للفرد الآن مكان لائق أكثر من المدنى المستتر . وكانت وجهة نظر السوفسطائيين أن الحياة المكرسة لنمو ذاتية الفرد ونضجها ذات قيمة خلقية أعظم من الحياة التى تراعى فيها العادات التى تغلب عليها أخلاق الاغريق القديمة ونظمهم . والنزعة السوفسطائية إذا نظرنا اليها من وجهة نظر الاغريق القدماء . نزعة لا خلقية ، ولكن إذا نظرنا اليها بمنظار حديث وجدنا أنها مرحلة سلبية أو انتقادية ضرورية ، فهى تحطيم للقديم . ولكنها كذلك تطهير للجو ووضع للأسس الجديدة :: وهى فى أسوأ صورها انحاء عملى قعى فى التربية يرمى الى منح الفرد حرية تامة فى حياته وبذلك تصح المجال لتنمية شخصيته . وقد كان على المفكرين فى المصور التالية أن يضعوا لهذه النزعة الفردية البعيدة المدى أساسا أقوى مما وضعت لها النهضة السوفسطائية التى هدمت الماضى وقامت على أنقاض القديم الذى قيد الفرد وحرمه الحرية فى استخدام قواه واصدار أحكامه :: أما السوفسطائية فى أزهى صورها فهى — كما حدها سقراط — اعداد للشباب وتغريهم على « التفكير والكلام والعمل » وما لاشك فيه أن لهذا الدافع قيمته ولا يمكن اعتباره خدمة نافعة تؤدى للدولة .

وهناك شطآن فقط تهرهما التربية الحديثة ، ويكاد العالم الحديث يجمع عليهما ؛ وبالنظر اليهما نجد أن السوفسطائيين باعتبارهم طائفة معينة ، كانوا دعاة لهدم الأخلاقية . فأما أولاهما فاعتقادهم أن الأخلاق والحكمة يمكن أن تعلم فكريا فى حين أن التربية الاغريقية تنظر اليهما على



أنهما تـاج تـدرب عـلى عـلى بـعض مـظاهـر النـشاط . وأما ثانيتهما فاعتقادهم أن أساس الأخلاق أمر ذاتي أي أنه يوجد في كيان الفرد العقلي والخلقي وأن الأخلاق تقوم على أساس التعقل لا على أساس العادات والتقاليد كما كان متبعاً قديماً وكما يتجلى في الحياة الدينية والاجتماعية . ولكن رغم اللاخـلقـيـة الـتي قـد تـنتـج عـن هـذه الـوجـهات فـانـها شـجـعت تـلك التـزعـة الفرديـة المطلـقة غـير المقيـدة . كما سـاهـمت بـقـسط كـبير فـي افـساد أثـينا مـن النـاحـية الخـلقـيـة :: وقـد ظـلت كـلمـة « سوفسطائي » تـسـتـخـدم بـعد ذـلك لـعدـة أجيـال حـتى فـي القـرون المـسيحية بـمعنى مـحاضر فـي الـجامـعة ، وكـانت تـحـمـل مـعنى مـساوياً لـمعنى « أستاذ » فـي عـصرنا الحـديث . أما بـمعنى السوفسطائي الخفيقي الأصلي وهو معلم ، غير مرتبط بأى معهد أو بأى مكان يقوم بتدريس جميع المواد فقد كان من مميزات الفرد من هذه الطائفة نحو قرن واحد . هذا ولقد تمخبرنا تاريخ العصر المقدوني ( ٣٣٨ ق ٣٠ ) على أنه نهاية هذه الفترة الانتقالية لأنه في هذا التاريخ أثبت الانقلاب السياسى الذى حدث في الحياة اليونانية حينئذ أن الفردية قد انتصرت ، وأن التربية سوف لا تخضع بعد ذلك للحكومات اليونانية . ومع هذا فقد اهتم السوفسطائيون — قبل ذلك بقرن أو أكثر — الى طبقتين متميزتين من المدرسين يمثلان العصر العالمى عصر التربية الاغريقية الحديثة .

التغيرات التى لحقت التربية :

تتجلى هذه التغيرات بأجلى مظاهرها في ميدان التعليم العالى : ذلك أن الفترة المحصورة بين سن السادسة عشرة الى الثامنة عشرة التى كانت مخصصة للتربية البدنية بطريق مباشر وللاعداد السياسى بطريق غير مباشر ، أصبحت بعد هذا الانحياز الجديد مخصصة للتدريب العقلي الراقى . وكان كثير من هذا الاعداد — كما بينا من قبل — شكلياً محضاً يعنى بتنمية القوى البيانية . وكان السوفسطائي يجمع تلاميذه ومريديه في غرفة خاصة ، أو في الشارع ، أو في الملعب ، ويدربهم ويلقنهم ما شاء من أنواع المعرفة . ومع أن هذه الطريقة لم تقلب النظام القديم رأساً

على عقب ، فانها أدخلت فيه ظاهرة جديدة استرعت الانتباه . ولم تكن تربية الشبان عامة لجميع الأفراد في المرحلة من سن الثامنة عشرة الى سن العشرين ولكن من المرجح أن السوفسطائيين وجدوا في هذه المرحلة فرصة كبيرة لجذب عدد كبير من الشباب ما دام تعليمهم قد اهتم بالناحية العملية أكثر من اهتمام التعليم القديم بها . ومن المؤكد أن السوفسطائيين قد وجدوا في المرحلة التالية ( مرحلة الرجولة المبكرة ) فرصة أعظم من السابقة إذ قد جذبوا الى مدارسهم الخاصة عددا عظيما ممن اكملت رجولتهم ودخلوا في عداد الموظفين المسؤولين . وان ما حظيت به تلك المدارس الخاصة من تعوذ ليدل على أنها كانت تعنى بالمصالح القردية الى حد لم يسبق له نظير في العهد السابق . وفي خلال قرن من الزمان أصبحت هذه الدوافع الحديثة المسيطرة على التربية موضع قبول من الجميع ، حتى ان المدرس القديم تطور فأصبح مثقفا يمارس مهنة مقررّة معيّنة هي مهنة التدريس بعد أن كان من قبل معلما يتولى مهنة غير منظمة لا يدفعه الى توليها غير رغبته في الحصول على المال واكتساب السمعة الطيبة ، وتلك دوافع يعدها المدرس الحديث مشروعة ، ولكن مشروعيّتها كانت موضع تساؤل في العصور القديمة : وبذلك لا غرابة أن نرى مدارسهم الخاصة قد جذبت كثيرا من أولئك الذين وصلوا الى مرحلة المواطن الكامل ، وكون مثل هذه المدارس الخاصة تحوز مثل هذا النفوذ ، دليل قاطع على أن دوافع الفرد وميوله قد أشتبت بدرجة لم يسبق لها مثيل . وفي خلال قرن من الزمان أصبحت هذه النزعات الجديدة هي المسيطرة على التربية ، فأنجم المدرسون من ذوى الاتجاهات القديمة — الذين كانوا لا يرغبون الا في الكسب ولا يسعون الا في الحصول على مكانة محورها القدرة العقلية — انجموا الى اتخاذ التدريس مهنة محدودة .

وبدل على التحول والانتقال من التربية اليونانية القديمة الى التربية اليونانية الجديدة . ما لحق مناهج التربية وموادها من تغيرات كبيرة كان

له شواهد كثيرة . ففى التربية العالية الحديثة المصطبغة بالصبغة العقلية ، أصبح الأدب أساس الدراسة ، ولكنه أدب بمعنى جديد ، فانه الآن أدب يعنى فى دراسته بالناحية الشكلية الصورية أكثر من الناحية المادية المبنوية ، ويرمى الى ارضاء الجماهير واقتناعهم أكثر من تثقيفهم بالأساليب الأخلاقية التقليدية . قالى السوفسطائيين يرجع الفضل فى تكوين دراسة القواعد والبيان فى اللغة والأدب ، وكثير من ثقافتهم كان يعنى بانتقاء الألفاظ والعبارات — أى يهتم بالنحو والبيان . ولقد كتب معظم مشاهير السوفسطائيين رسائل فى النحو .

وكان للسوفسطائيين أثر كبير فى مدارس الموسيقى ، اذ أن مناهج المدارس الابتدائية قد لحقتها تغيير واضح :: فذلك الاتجاه السوفسطائى الذى كان يرمى الى أن ينمى فى نفوس التلاميذ الاعتداد بالذات ، وحب المرح ، واللباقة فى الكلام ، وعدم التخرج فى السلوك ، كان له أثر فى تربية الأطفال . وإلى جانب ذلك ، نجد الاهتمام الكبير نفسه بالأدب من ناحيته الشكلية ، ومن ثم ازداد نزوعهم الى امداد التلاميذ بمختارات من الشعر الجدى الحديث الذى يمنحهم فرصة للجدل الحاد والمناقشة الدقيقة ، وإلى استخدام آلات موسيقية جديدة ، كالقيثارة ذات الأوتار المتعددة ، والنأى وغيره من الآلات الهوائية ، أو الآلات ذات الأجزاء الكثيرة . وكذلك عمدوا الى ادخال نغمات موسيقية مستحدثة مثل النغمات الليدية Lydian والفريجية Phrygian التى ترمى الى احداث التأثير الذاتى السار بدرجة أكبر — هذا الى استخدام الحمام الدافئ وتخفيف حدة الرياضة البدنية . ويتبين لنا من ذلك كله ، حب متزايد للراحة وسعى وراء اللذة ومحاولة تسلية الفرد وارضائه وتركه يشبع ميوله ورغباته . ومن الواضح أن هذه التغيرات ساعدت على نمو الذاتية وذهبت بنظم التربية الخلقية القديمة القاسية . هذا ومع أنه ليس بما يدعو الى الاطمئنان أن تتقبل بدون قيد ولا شرط تعليقات شعراء الاغريق الهزلين ، ولا أن نعتد اعتمادا تاما فى استنباط الحقائق التاريخية الخاصة بالعصور التى يعرضون لها . ومع دقة تقديرنا للظروف التى أحاطت

بهم والاعراض التي يرمون اليها من تدوين أشعارهم — تقول مع هذا وذلك فائقا لا نجد بياناً لما بين التربية الاغريقية القديمة والتربية الحديثة من فروق أفضل من البيان الذي تقتبسه من قصيدة « السحب » التي نظمها أريستوفانس ، والتي يعقد فيها مناظرة بين الأسباب العادلة والأسباب الظالمة ؛ فان هذه المناظرة تمثل على الأقل موقف الاغريق المحافظ حينما يرى تدهور الآداب التي تأدب بها وهو غلام ، وانهار المثل الأخلاقية العليا التي اعتنقها وهو رجل .

وكان للاتجاه السوفسطائي كذلك أثر عظيم في تغير طريقة التربية ، فالاهتمام الزائد بالدراسة الشكلية والشغف العقلي المتزايد بالتمييز بين الكلمات ، وزيادة الاهتمام بظواهر الأمور ؛ كل هذه الأشياء طوحت بذلك الاتجاه القديم الذي كان يؤكد التربية الخلقية عن طريق تكوين العادات وبمجموعها أساسا هاما للتربية وأحلت محله الاهتمام بالنظريات : اذ أن التربية اتجهت اتجاها نظريا . فتعليم القواعد والمخاطبة سرعان ما كان يتبعه تعلم مواد أخرى وبذلك اهتبط نظام التربية القديمة ونحوه الى تربية نظرية بحتة . وتغير كذلك الغرض من التدريب الرياضي وتناول التمرينات الرياضية ، فبعد أن كانت هذه التمرينات ترمى الى تمود الخشونة واختيار الرجال لاعدادهم للمهن العملية في الدولة ، أصبح الغرض منها حياة يظلب عليها المتعة الجمالية . ومن ثم أصبحت التربية عملية مدرسية تهدف الى اعداد عقلي وعمل وبذلك تتحقق أهداف الفرد .

### تأثير التربية الجديدة

كان للاتجاه السوفسطائي في القرن الانتقالي وماتج عنه من تربية جديدة في عهد سيطرته التامة على التربية ، تيجتان طبيعيتان . فاذا نظرنا الى مساويء هذا العصر التي يرشدنا اليها قد أفلاطون وأريستوفان وغيرها من المحافطين ، وكذلك بعض المؤرخين مثل « كيرتيوس Curtius » وجدنا أنه عصر اسراف في العادات وتراخ في الأعمال ، عصر تشكك وعدم

اكتراث وفوضى في المعتقدات . ولكن اذا خففنا من حدة هذه النظرة بوجهة نظر أخرى . تظهر لنا مما قرأ بين سطور كتابات هؤلاء الكتاب أنفسهم ، ومما نلمسه صراحة في ثنايا ماكتبه كتاب أقل شهرة من هؤلاء مثل « جروت Grote » يتضح لنا أنه كان عصر استنارة في الفكر الى أبعد حد ، واعتدال أو اتزان في السياسة ، وعصر تحقيق لجميع مآرب الحياة العالية . وفي الواقع لابد أن نعترف بأن كلا من الاتجاهين صحيح في عصر سادت فيه الحرية : فهذه الحرية المطلقة في التعليم والتعلم ، وما يصحبها من منافع وأضرار لا يمكن تعاديها — تلك الحرية هي المثل الأعلى الذي ترمى اليه التربية الحديثة اليوم وقد تحققت تحقيقا كاملا في ذلك الوقت — وما هذه المساوئ التي ظهرت في ذلك الوقت الا الثمن الذي يجب أن يدفع في سبيل تحقيق هذه المحاسن :: — ولكن لما كانت هذه الحرية في أئتنا قد انتشرت لا في عالم التعليم والفكر فحسب ، بل في عالم الأخلاق والسلوك والنشاط السياسي والحياة الدنية أيضا فقد كان الثمن غاليا وقد دفعته أئتنا كله فترى في أئتنا مثلا أن الديمقراطية قد لعبت بها أهواؤها ، وأن التعصب حل محل العدل في السيطرة على دور القضاء ، واحتشد جمع من المتزلفين Sycophants يسعون مساعهم الحقيرة التي أدت الى افساد الحياة الاجتماعية ، وسادت الرذائل المقوثة في العصر الحديث ، وحل عدم المبالاة محل الايمان الهادئ ، وابتهج الشباب باستقلال مطلق لا يقيد به أى التزامات ، وانحلت الأخلاق واختل نظام الأسرة الخلقى . وأصبح من أبرز ميزات العصر السعى وراء الغنى والثروة بكل مايصحبه من مظاهر الاسراف :: وقد أدت هذه الحرية المطلقة المعطاة للفرد الى استهتار وعدم اكتراث بالمثل العليا الاغريقية القديمة مما أدى الى زلزلة عقول المحافظين المستمسكين أشد الاستمسك بالآراء القديمة :: أما الطالب الحديث فلأنه يشعر بطروف الحاضر ولا يستطيع أن يستوعب الماضي الا بمجهود جهيد فراه ميل الى أن يحكم على الحاضر بخير مافيه . وينعت الماضي بأقبح مافيه . ولكي تستطيع أن ترى

ذلك العصر الذي تكلم عنه على حقيقته لابد أن فرج إلى صورة أكثر اشراقا بصورها لنا « ويلكنز » حيث يقول :

« وفوق كل شيء ، كان الإغني الذي يعيش في عصر بركليس ، يعيش في جو لا يضارع من حيث العبقرية والثقافة ، إذ أنه كان يمر على المعابد حيث تبدو الحارث « فيدياس » كما لو كانت تقتنص وتتاضل ، وتحت ظلال الأعمدة التي صمها أكتيوس وكامكراتس ، والتي أشرقت بألوان Polygnorus ويتجه نحو البحر حيث كان يقوم بتقرير مصير مملكته كما كان يفصل أجداده من الآرين على شواطئ بحر قزوين ، أو أولاد عمه التيوتون في غابات ألمانيا . وهناك كان يتصت — باهتمام من يدرك أن كل ملهو عزيز عليه يتأرجح في الميزان — إلى فصاحة بركليس المشهورة . وكان في الأزمان المتأخرة يقيس حكمة « Nicias » المتزنة بجياح « كليون Cleon » الصاحب أو بذكاء « Alcibiades » الثابت . ومجد الإغني يأخذ مكانه في مسرح ديوقسيوس وينظر إلى « سوفوكليس ، ويوريبيدس Euripides ، إيون Ion » وهم يتنافسون للظفر بجائزة الشعر ، أو يذهب ليصن إلى عزليات « يوبوليس Eupolis » وأريستوفان التندبة بنكاتها المرحمة وإلى ما فيها من الحان عذبة أو هجمات عنيفة على أعدائهم ، أو استهزائهم المرح بالجناء أو الخاملين المعروفين ، وفي ثياب هذا كله يلوح اشاراتهم الخفية وأغراضهم السياسية الجديدة :: وفي أثناء مرور الإغني بالسوق ، كان يلقى بنظره على مدارس المصارعة وربما استرعى نظره جماعة منهمكة في معاداة جديدة أو منصة بلهفة إلى ما يليق أحدهم وربما وجد نفسه منصتا إلى خطاب جورجياس ، أو معنيا بشذرة من منطق سقراط الرائع . فماذا تستطيع الكتب أن تفعل لشخص يتلقى مثل هذا النوع من التربية ؟ إن التربية التي أعدتها أثينا لطالباها ، كانت تلخص فيها يراه وفيما يسمه وفيما يلتقطه عن طريق المشاركة الوجدانية لأفيا يقرؤه . إن أثينا لم تلجأ إلى النظام في تربية أبنائها كما فعلت أسبرطة أو روما ، وإنما لجأت إلى سحر هودها المؤثر الذي قلما يحقق في تربية أبنائها » .

وكانت فترة الانتقال هذه هي فترة الانحلال ، وفترة تنهوض مظاهر النشاط السياسي الاغريق . ولكنها لم تكن فترة خمود من الناحية العقلية ، بل بالعكس كانت فترة نشاط عقلي ، ولعل العقل وصل فيها الى أعظم درجة وصل اليها العقل البشرى . فما لا شك فيه أنه كان عصرا لا يضارع في الانتاج العقلي لشعب بأسره ، فقد اتسع الأفق الفكرى وازدادت المادة العقلية . ودليلنا الأول على ذلك هو مؤلفات أصحاب النظريات التربوية المشهورة من الاغريق .

### مشاهير رجال التربية اليونان

ان مشكلة رجال التربية النظرية هي نفسها المشكلة التي تعرض في الأخلاق والفلسفة . والتي حاول الفلاسفة أنفسهم حلها . فقد تنحوا عن الروابط الخلقية القديمة ، وأصبحت المشكلة الآن هي البحث عن التزامات خلقية جديدة :: فالفلسفة القديمة ضعفت وأصبحت الحاجة ماسة لخلق نظام فلسفى جديد . فالغرض التربوى القديم الذى كان يقتضى تنمية قيمة الفرد حسبما تقتضى الحياة الاجتماعية ، قد أصبح نسيا منسيا . ودعت الحاجة الى تكوين معان جديدة للقيمة الخلقية أو للفضيلة تفى بحاجات الفردية ، وتضع فى الوقت نفسه التزامات خلقية لعلاقة الفرد بغيره . فالظروف التي دعت الى ظهور أصحاب النظريات التربوية ، هي ظروف الصراع بين التربية اليونانية القديمة والحديثة . وكانت المشكلة التي أمامهم هي محاولة صوغ رأى جديد في الفضيلة مؤسس على فكرة الذاتية بدلا من أن يؤسس على فكرة المواطن .

وقد اتفق رجال التربية النظرية الحديثة مع مربى اليونان المحدثين في اعتقادهم أن المثل العليا للتربية اليونانية القديمة وطريقتها ، أصبحت غير مناسبة بالكلية . هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى اتفق المربون المحدثون مع المحافظين في موقفهم السلبي نحو السوفسطائيين وفي عقيدتهم بأنه لا بد من وجود مبادئ خلقية عامة جديدة . ذلك أن موقف السوفسطائيين من المعرفة ، كانت له الصفة السلبية الهدامة نفسها التي

كانت لموقعهم من المبادئ الخلقية القديمة . وكما رفض السوفسطائيون مقاييس السلوك القديمة ، فكذلك رفضوا فكرة المعرفة القديمة باعتبارها عتيقة وخطئة . وهكذا أعلن السوفسطائيون عدم الأمل في الوصول الى تفسير مقبول للحقيقة والكون والحياة — ذلك أنهم بعد أن ناقشوا صحة الحقائق العامة كلها ، أنكروا القادرين منهم حقائق الأشياء أو المعرفة ، بينما سمحوا لجمهور المدرسين الى تقديم معلومات مسلية أو قهقري مؤثر أو أحداث تأثير خطابي . كل هذا من أجل كسب مادي أو الوصول الى مآرب شعبية ، دون نظر أو تفكير في الأهداف النهائية أو في الحقائق الأساسية .

على أن المشكلة الخلقية التي كانت قائمة أمام أصحاب النظرية التربوية الاغريقية يمكن مقارنتها بالمسألة التي عرضها لنا فيلسوف حديث مبتكر عمل على أن يؤلف في المسألة بين عناصرها الخلقية والفلسفية والتربوية . فمن ناحية التطور الفلسفي يمكن مقابلة هذين المنصرين بعضهما ببعض . والعبارة الآتية المختبئة من كتاب « مقدمة الأخلاق » لهرمات سينسر ، يمكن أن تعتبر عرضاً للمسألة التي عرضت على بساط البحث أمام أصحاب النظرية التربوية من الاغريق :

« ان الحاجة ماسة الى صوغ قواعد للسلوك الصحيح على أسس علمية ، ذلك لأن المبادئ الخلقية بدأت تفقد سلطتها المستمدة من أصولها المقدسة ، وأصبح صلب الأخلاق بالصيغة الدينية أمراً ضرورياً . وليس هناك أخطر من فناء نظام من النظم أصبح لا يصلح قبل أن يقوم نظام آخر أكثر ملاءمة ليحل محله :: على أن معظم الذين يرفضون العقيدة السائدة يفكرون بأن في الامكان افعال القوة الفعالة التي تتطوى عليها هذه العقيدة وترك مكانها خالياً بدون أي قوة فعالة أخرى . أما أولئك الذين يدافعون عن العقيدة السائدة فيزعمون أنه في حالة افعال التوجيه المستنبط من تلك العقيدة ، لا يمكن أن يوجد أي توجيه على الاطلاق . وبذلك يمكن القول بأن هناك عوامل مشتركة بين



هذه الآراء المتضاربة : ففرق يتمسك بأن الهوة الناجمة عن اختفاء الشرائع السماوية الخلقية لا تحتاج الى أن تحمل عليها شرعة أخلاقية طبيعية : أما الفريق الآخر فيرى أنه لا يمكن أن تخلأ الفراغ بهذه الشرعة :: فكلما الفريقين يفكر في الفراغ : أحدهما يرغب فيه ، والآخر يخشاه .

من هنا يتبين للقارى أن مشكلة الفردية أو الذاتية قد سببت للمربي في القديم والحديث — على بعد الشقة بينهما — مشاكل متعلقة بالتربية وبالأخلاق والسلوك الخلقي أيضا . وهكذا كان التقدم الفكرى لدى الفيلسوف الاغريقى القديم كما هو لدى الفيلسوف الحديث الآف الذكر محطما للأساس الأخلاقى القديم ، قاضيا بأن تحمل عمله أخلاقية مبنية على المعرفة . ومثل هذه المبادئ الأخلاقية المبنية على مادة الفكر السائدة فى أى عصر ، لابد أن تكون متلائمة مع حاجات ذلك العصر . وهكذا كان انفصال الفلسفة والحياة الفكرية عن الحياة العملية ، سببا فى عدم كفاية القديم وفشله . وكان أهم عمل أمام سقراط هو إعادة الارتباط بين هاتين الناحيتين واعداد أساس جديد للحياة الفكرية والخلقية .

ومن هذا نرى أن هؤلاء الفلاسفة — أو رجال التربية النظرية — حاولوا حل المشكلة الناجمة عن التغيرات السابقة الذكر التى كانت من مقتضيات العصر ولوازمه والتى أثرت فى كل ناحية من نواحي الحياة . ويمتاز ما ساهموا به من أعمال بما يأتى كما قال « زيلر Zeller » « لقد أصبحت الحاجة ماسة لدراسة الأخلاق دراسة مؤسسة على أسس علمية ، وذلك لانهيار العقائد الخلقية ، ودعت الحالة للبحث والاطلاع وذلك لضيق أفق الفلسفة الطبيعية ، ولابتكار طريقة نقدية وذلك لما بين النظم القديمة من تناقض . وللأسف القائمة على الإدراكات العقلية وذلك لانعدام الثقة بالحواس ، وأخيرا كانت الحاجة ماسة الى وضع الفلسفة المثالية ، وذلك لفشل الفلسفة المادية التى كانت تنظر الى العالم نظرة مادية بحتة .

علاقة سقراط بالسوفسطائيين وبقدماء المربين اليونانيين :

إذا كان سقراط لم يفعل شيئاً سوى عرض المشكلة القائمة في عصره ، وسوى اشارته اشارة غامضة الى مبدأ حلها ، فيكفيه فقراً أنه وجه الأنظار الى ذلك الاتجاه الذى وضع للحياة الخلقية أساساً بلغ من السمو درجة لم تمهدا الإنسانية من قبل . ويجانب الاتجاه السوفسطائى الفردى ، كان في المجتمع الأثينى في عصر سقراط نزعات أخرى ولكنها كانت كلها اقلالية لا تنظر الى المستقبل ؛ فقد كان أريستوفان يقود فريق انخافطين الذين كانوا يودون الرجوع الى الأزمان العابرة المحبوبة . وقد صور اكسينوفون في مقالته سيرويديا التربية الفارسية ، تصوراً ينم عن اعتقاده بأن نظام التربية المثالى الذى يمكن الرجوع اليه للتخلص من حالة الفوضى القائمة ، هو نظام التربية الاسيرطى بعد تعديله بشموله بعض نواحي الفرض من التربية لدى قدماء الاغريق كما يصوره الأثينيون . وقد اقترح « الفيثاغوريون » نظاماً اشتراكياً عرضه فلسفياً وطبقوه عملياً . ولكن لما كان هذا النظام يعارض في أساسه الاتجاهات الفردية ، فانه كان مكزوها لدى الأثينيين .

أما سقراط فقد أقر مبدأ السوفسطائيين الأساسى القائل بأن « الانسان مقياس الأشياء جميعاً » . وما دام الأمر كذلك ، فأول واجب على الانسان هو أن يبدأ معرفة نفسه . وكان « بروتاجوراس » — الذى عرض هذا الرأى — يرى أن المعرفة تتكون من احساسات ؛ وهذا رأى فلسفى ليس يفرج عن العصور الحديثة ، فهو رأى تدن به وتزهد تفصيلاً وبياناً مدرسة فكرية كثيرة الأنصار ذات هوى عظيم . ومن الممكن أن يقال على وجه التقرب أن هذا الرأى كانت له الغلبة في القرنين الماضيين ، ولكن سقراط كان يرى أن المعرفة تتكون من مدركات كلية أى من أفكار ومعان عامة صحيحة يقرأها جميع الأفراد ، لا من احساسات فردية ليس لها قانون عام يقرأها غير الاحساس الفردى . هذا وان

سقراط باستماعه الى النداء المقدس « اعرف نفسك » واتخاذ مبدءاً أساسياً يهتدى به في حياته العملية ليعرض على جمهور الأثينيين نموذجاً جديداً من التفكير يتمثل في نزوعه الى التأمل الباطني ومقدرته على حصر ذهنه في دراسة باطن النفس . ولقد كان هذا المبدأ من الأسباب التي أثارَت عداوة الجمهور الأثيني لسقراط ، لأنه بهذا يعارض مبادئهم السائدة فيما بينهم ؛ اذ كانوا يعنون بمظاهر القوة والمظنة الظاهرية ، ويولعون بما هو جميل في شكله ، وباللذة التي يحصلون عليها من حياة النشاط الخارجي .

كان سقراط — ذلك المعلم الجديد — يرى من الواجب أن تعرف المقياس الخلقى الجديد ، وأن نعلم تحديد أهداف الحياة والتربية باستقناء شعور الفردية ، وبالرجوع الى طبيعة الانسان الخلقية . ولم يكن المقصود من هذا الشعور مجرد الرأي الفردي كما كانت الحال حينئذ ؛ فقد كانت سلطة الرأي الفردي هي الفكرة المسيطرة على الأذهان في ذلك العصر : فجميع الموضوعات من ظواهر طبيعية وقوى طبيعية وسياسية واقتصادية ومبادئ أخلاقية ، انما كانت تطرح على بساط البحث ، ويبت فيها كل فرد حسب رأيه كما تفعل الآن بمشاكلنا المرتبطة بقوانيننا الاقتصادية والمالية والقضائية . فكل مواطن اليوم له حق البت في هذه الموضوعات وما يخالها . هكذا كانت الحال أيام سيطرة السوفسطائيين ، فكان الواحد منهم يدعوك الى تبادل الرأي بمبارته التقليدية فيقول مثلاً : « تعال الآن لنرى أتؤمن أن المشتري يطر مطراً جديداً في كل مناسبة . أو أن الشمس تستخلص المادة نفسها من الأرض مرة أخرى . » ولقد تصدى سقراط لمعارضة هذا الرأي الفردي بكل ما لديه من قوة شخصيته المعجية ، وقبل أن يقوم بهذه المهمة المقدسة ليختبر غرور المعرفة لدى الناس ويحاول بكل ما أوتي من قوة أن يحول هذا الرأي الى معرفة حقيقية . عارض سقراط الأساس الذاتي الصرف للرأي الفردي ، وأعتقد أن المعرفة تقدم على أساس يقيني ثابت . ووصل من هذا الى مبدئه

الأساسى « المعرفة فضيلة » فالإنسان الذى يسترشد فى سلوكه بهذه الآراء ذات الأساس الثابت العام لدى الجميع بدلا من الاسترشاد برأيه الخاص انما يعيش عيشة فاضلة . وهكذا لم يعد غرض التربية مجرد اعطاء الفرد معلومات سطحية مصحوبة ببراعة خطافية — كما كانت الحال عند السوفسطائيين — وانما هى تزويد الفرد بالمعلومات عن طريق تنمية قدرته على التفكير ، اذ متى تكونت لدى الفرد مثل هذه القوى ، لم يعد يقنع بمجرد رأى طارئ يصل اليه بسرعة وبتفكير سطحي ، ولكنه يحاول بنفسه أن يتتبع الأصول ويناقشها حتى يصل من هذا الرأى البدائى الى الأساس الصحيح فى كل الأحوال ، وهكذا يصل الى المعرفة :: وهذه القوة — أو على الأقل امكان الحصول عليها — فى طاقة كل فرد . فكل فرد يمكنه أن يعرف ويتذوق الفضائل كالاخلاص والأمانة والصدق والشرف والصدقة والحكمة والفضيلة . تلك هى المعرفة التى اهتم بها سقراط . المعرفة التى تستمد من خبرة الفرد نفسه ولكن بشرط أن تكون أساس السلوك السليم . ورغم أن مثل هذه المعرفة هى أساس « فن الحياة » الذى كان سقراط يعتبره أرفع الفنون ، فان عدم كفاية تعليمه كان السبب الأساسى لفشله فى احداث أى اصلاح فى الحياة الأثينية فى ذلك الوقت . فمعرفة الحق فضيلة ضرورية ولكنها فى حد ذاتها لاتمدها بالشعور الصحيح الذى يؤدى بنا الى تطبيق هذه المعرفة على فعل الخير .

### الطريقة السقراطية

كانت الطريقة التى اتبعها سقراط فى التعلم حوارية . وكما يتضح من محاورات أفلاطون كانت تعاليمه ترمى الى تحقيق هدفين :

الأول : محاولة اثبات أن المعرفة هى أساس جميع الأعمال الفاضلة . وكانت عادة سقراط فى محاوراته — كما سجلها خليفته أفلاطون — أن يستعين فى تشبيهاته بأبسط نواحي النشاط فى الحياة اليومية العادية . فكان الاسكافى والصيد والسائق والطباخ وربة المنزل والجندى والعبد والزوجة يمدونه بالأمثلة وبالحقائق الأساسية التى يقوم بتلقينها .

وفي جميع هذه الحالات نجد أن المعرفة هي أساس العمل الطيب ،  
فنحن نسمح للسائق أن يقود البقاله ويضربها ، ولا نسمح للولد الحر  
بذلك . لا لأن الأول عبد والثاني حر ، ولكن لأن لدى أحدهما معرفة  
لا تتوفر لدى الآخر . بل أن الولد الحر موضوع تحت رقابة معلمه  
الذى هو في الوقت نفسه عبده ، وهكذا ينقلب ماقد يبدو أنه من  
شروط الحرية . وهذا لأن لدى أحد الشخصين علما بالسلوك الحسن  
في حين أن الآخر لا يزال في حاجة الى التعلم . فالمعرفة ضرورية للعمل  
الحر ، وهي أساس العمل الصائب في جميع الفنون . وهذا ينطبق على أرقى  
الفنون جميعا وهو فن الحياة الحقة . وهنا يتمسك سقراط — كما يتمسك  
بذلك في مواضع أخرى — بأن هذه المعرفة لا يمكن الحصول عليها من  
مجرد رأى المرء فحسب ، وإنما بالبحث عما هو عام للجميع بشرط أن  
يكون له أساس يقينى عام .

### طبيعة الحوار

لا يمكن الفرد — دون أن ندريه — من أن يكشف عن الحقائق  
العامة في خبرته الخاصة وفي شعوره . على أن مثل هذه الحقائق العامة  
لا يمكن الوصول إليها الا عن طريق الحوار . ومن ثم كان الغرض الذى  
يهدف اليه سقراط وما تهدف اليه التربية ، هو أن تنمى في الفرد القدرة  
على صوغ هذه الحقائق العامة ، كما تنمى فيه القدرة على التفكير . وقد  
سمى سقراط عمله هذا « فن توليد الأفكار » . وكانت عادة سقراط أن  
يبدأ المحاوره باستهام بسيط عن بعض الأشياء ، وبذلك يتمكن من سبر  
غور أفكار المستؤل ، ويتظاهر مبدئيا بقبولها وبال دفاع عنها ، ثم يستطيع  
— بإلقاء أسئلة لبقه — أن يجعل الشخص الآخر يذكر بنفسه الحقائق ،  
وبذلك يظهر ضعف الآراء السطحية وسخافتها ، ويصبح ذلك الذى  
يدعى الحكمة أمام الحقيقة الواقعة ، وقد لمس أن آراءه السابقة قد  
تعارضت مع الحقائق . أو أنها سخيفة الى درجة أنه يفقد الثقة بنفسه ،  
أو يصبح متورطا في جائل هذا الجدل فيعترف اما بخطأ رأيه واما بعجزه

عن الوصول الى نتيجة مرضية . وبلاستمرار في هذه الأسئلة تتضح الحقيقة التي لم تكن الآراء الفردية الا جزءا منها — تلك هي طريقة سقراط كما كشف عنها أفلاطون في محاورات سقراط .

والحوار من الناحية الفلسفية هو عملية تكوين الأفكار من المدركات الكلية . وتختلف هذه الفلسفة عن سابقتها : ففى حين أن السابقة كانت تبحث فى النماذج الحسية بحثا مباشرا ، نجد أن فلسفة الفترة الأخيرة اليونانية لا تهتم بتلك النماذج الا لأنها وسائل يستعين بها العقل على التحقل أو الإدراك ؛ أى أن وجودها الإدراكى أو استحضارها الذهنى يساعد العقل على إدراك الكليات . فطريقة سقراط تتميز صفات الأشياء وظواهرها من الحقيقة ، أو تتميز الصورة الثابتة ( المعنى الكلى ) من الظواهر المتغيرة . فهذه الطريقة هي طريقة الجدل أو الحوار . وهذه الطريقة الحوارية من الناحية التربوية ، اذا ما نظمت وقتت أصبحت الطريقة التي يمكن بواسطتها الوصول الى المعرفة والحق . وقد تبدو هذه الطريقة أنها لا تمدو أن تكون مجرد حوار عاى ، ولكن الواقع أنها عمادة مصوغة فى أسلوب معين تهدف الى غاية محددة ، فهي عمادة على نمط الطريقة الاستنتاجية يقصد منها الوصول الى صوغ حقيقة عامة تتعلق بالسلوك أو الحياة ::— ومن الناحية النفسية هي عملية تكوين مدركات كلية من المحسوسات . ومن الناحية المنطقية هي عملية تحول النوع الخاص الى جنس عام وبالعكس . ومن الناحية العلمية هي عملية استنباط الحقائق العامة من استقرار عدد عظيم من الظواهر الجزئية ، وهي لدى أفلاطون نوع من الحياة عمادها التمكيز ، وهو يعرف الحوار بأنه حديث متصل بين الانسان وبين نفسه ، ومن ثم كان التأمل فى التجربة هو الذى يمكن الفرد من أن يستقرى تفاصيل التجربة ومهام الحياة اليومية وظواهرها ، ويضعها تحت مبادئ عامة ، وبذلك يسترشد فى حياته بمبادئ خلقية . ففى الحوار تصبح القدرة على معرفة الثابت وارتفاعه من التجارب العابرة ، قدرة شعورية لدى الاغريق . فهذه القدرة التي ظهرت لديهم فى العصور النائرة بطريقة غير شعورية وساعدت على نموهم العقلى ، تصبح الآن غرضا شعوريا ترمى اليه التربية عندهم .

## أثر سقراط في مواد التربية وطرقها :

كان تأثير سقراط المباشر في التربية مزدوجا يشمل المادة والطريقة . فاما ما يتعلق بالمادة ، فقد أكد قيمة المعرفة تأكيدا عظيما لم يسبق له مثيل . وتأثيره هذا يشبه تأثير جماعة السوفسطائيين عندما قدموا للاغريق المعرفة الملائمة للآحوال الجديدة في عصرهم . ففي حالة سقراط — كما كان في حالة السوفسطائيين — كانت هذه المعرفة ذات طابع عملي ، فهي معرفة تتصل بالحياة مباشرة ولكن مع فارق جوهرى وهو أن السوفسطائيين قدموا المعلومات اللازمة لنجاح الفرد في الحياة العملية غير ناظرين الى الالتزامات الخلقية التى تفرضها عليه الحياة . وأما سقراط فكان يرمى الى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ، ومعرفة القيمة العملية للحياة بشرط أن يكون لها قيمة عامة وأهمية خلقية . وما دامت المعرفة لدى سقراط قد تضمنت هذه الأهمية الخلقية الاجبارية ، فهي اذن مدرك كلى أوسع من المدرك الكلى للمعرفة لدى قدماء الفلاسفة ، وأوسع منها لدى السوفسطائيين ، بل أوسع من معنى المعرفة في العصر الحديث . وبالرغم من هذا ، لم تكن هذه الثمرة واضحة للجماهير ، ولذلك كان تأثير الفلاسفة متفقا مع تأثير السوفسطائيين من هذه الناحية .

كان كل من سقراط وأفلاطون يعتقد بأن الرقى العقلى الناتج عن توصيل المعرفة بطريق مباشر ضئيل جدا ، ولذا نرى كلا منهما يعارض طرق السوفسطائيين الشعبية التى تهدف الى نشر المعلومات عن طريق محاضرات شكلية ، ويستبدل بها الطريقة الحوارية التى كان غرضها أن تنمى القدرة على التفكير ، وذلك لأنهم كانوا يهدفون الى خلق عقول قادرة على الوصول الى نتائج صحيحة ، وصوغ الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم لهم هذه الحقائق جاهزة . وهكذا حلت طريقة الجدل والحوار محل طريقة الالتقاء الشكلية التى لجأ اليها السوفسطائيون ، وعمل طريقة التدريب على العادات بالعمل ، التى كانت من مميزات التربية اليونانية القديمة .

فهذه الطريقة كما قلنا من قبل مناسبة اذا ما طبقت على حقائق الأخلاق ، فهي تمكن الشخص من أن يقرر ماهو العمل العادل ، وماهو السلوك

الصحيح ، وما هو الشريف ... الخ . وذلك لأن لكل فرد خبرة في هذه الأشياء . على أن قصور هذه الطريقة وعجزها يبدو عندما تستخدمها في موضوعات لا تتكون مادتها من خبرة الفرد . فطريقة الحوار تمطينا شكلا علميا : تبويبا وتنظيما وتفسيراً ، ولكنها لا تستطيع أن تمدنا من تلقاء نفسها بالمادة ، فهي لا تصلح في الرياضة أو العلوم أو التاريخ أو اللغة أو الأدب ، لأن المادة هنا مشتركة بين أفراد النوع الانساني ، لا تدخل في نطاق خبرة الفرد الواحد . وفي عملية التربية يمكننا أن نحصل على مادة الموضوعات بطريقة أخرى غير طريقة الجدل ، وذلك لأننا إذا جمعنا عددا من الأمثلة ، فقد نحظى في النتيجة النهائية التي نخرج بها . وهذا القصور من معايير هذه الطريقة ، كما هو من معايير الطريقة الاستقرائية . وعندما نحاول صوغ نتائج مبنية على أساس الخبرة الفردية فقط في مثل الموضوعات السابقة يتضح هذا القصور ويصبح عيا واضحا ، فما وضعت طريقة الحوار الالمارضة الطريقة الشكلية التصفية التي استخدمها السوفسطائيون ، والتي كان شأنها ارضاء رغبات الأفراد ارضاء وقتيا . ولكنها ماكانت تدمهم بالحق المطلق ، والدليل على عدم كفاية الطريقة وحدها يظهر في ايهام النهاية وغموض النتيجة في معظم محاورات سقراط ، كما يظهر في تشبيه أفلاطون لهذه الطريقة بالصعود على جبل حيث يصل المتسلق الى قمم عدة ، ولكنه يجد دائما قمما ومرتفعات أخرى لاتزال أمامه .

والحقيقة هي أن سقراط وأفلاطون كانا مهتمين بالعملية لذاتها ، وبالقوة التي يمكن انجازها باستخدام هذه الطريقة . ولكن هذه الطريقة أصبحت لدى أتباعها هدفا يرمون اليه في التربية ، وكانت النتيجة أنهم أصبحوا قوما يقضون وقته في مناقشات لانهاية لها ولا طائل تحتها حول صقل تعاريف الكلمات ، ودقائق الفروق بين الفكر ، بدلا من أن يهتموا بالحق وبصحة مادة الفكر التي كانت هم سقراط . ولاغربة اذا قلنا أنهم أصبحوا أمة قوالة أكثر من أن يكونوا أمة فعالة . على أن الصفات التي يمكن أن يوصف بها العقل اليوناني كاللذة والخفة والتعميم والانطلاق ، والتي لم يجارها فيها أي شعب آخر ، كانت من نتائج هذا العصر . وعندما اتخذت هذه الطريقة شكلا دائما في علم المنطق — على يد أرسطو — أصبحت أساسا لمعنى جديد في التربية عرف فيما بعد بالتربية التهذيبية .



## أفلاطون

٤٢٠ — ٣٤٨ ق . م .

### أفلاطون رجل من رجال التربية النظرية

لنسلم في بادئ الأمر أن علاقة أفلاطون بالتربية التي كانت منتشرة في عصره ، إنما كانت علاقة نظرية بحتة . ولنسلم أيضا أن تفاصيل منهجه يتعذر تنفيذها عمليا في عصره أو في أى عصر آخر . ومع هذا وذاك :  
يعتينا أن نقول هنا :

أولا — ان أفلاطون كان أول من حاول حل المشكلة التربوية التي اعترضت مفكرى الاغريق من عاصروه ، وهى مشكلة النزاع بين صالح الفرد وسعادة المجموع .

ثانيا — ان المثل الأعلى للحياة وللتربية كما وضعه أفلاطون كان مثالا عاليا جدا ، وكان صالحا لكل عصر من العصور ، وظل مرجعا ملهما لجميع المصلحين الذين أرادوا للانسانية تقدما .

ثالثا — أنه مهما تكن التفاصيل التي وردت في منهجه خيالية ورجعية ، قضى بيدى أفلاطون قدرا لاذعا وتوضيحا لما كانت عليه التربية في أيامه وما كانت عليه التربية في عصور اليونان القديمة .

رابعا — أن أفلاطون في تقده للأدب والرياضية ، وفى توضيحه لكيفية اعداد طبقة الحكام كما أرادها في مجتمعه المثالى ، نجده يدلى باقتراحات خاصة بمادة التربية ، كانت — ولا تزال — بدون شك ذات أثر تاريخى خالد ، وقيمة مستمرة لا يمكن انكارها .

مدى التشابه بين آراء أفلاطون وآراء سقراط

أولا — فيما يتعلق بأغراض التربية :  
يتفق أفلاطون وسقراط في أن أهم مطالب العصر هو ضرورة وضع

قانون أخلاقي يسير الحياة ويحل محل النظام الذي أساسه الثروة والطبقة الاجتماعية ، ذلك النظام الذي سار عليه الفرد في المصور الحديثة . ولقد حاول أفلاطون — كما حاول سقراط من قبل — أن يضع أساسا جديدا للحياة الخلقية . لانتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة . وقد اتفق أفلاطون مع أستاذه على أن هذه الرابطة الخلقية الجديدة يمكن أن توجد في عالم الأفكار أى في عالم الحقيقة العامة ، وفي العقل الذي عن طريقه يرتبط الانسان بأخيه الانسان . فالفضيلة تتكون من المعرفة أو الأفكار الكلية العامة لا الآراء الجزئية الخاصة . وقد اكتفى سقراط بمجرد صوغ الغرض من التربية والحياة ، كما اكتفى بتكوين القدرة على تحصيل هذه المعرفة في نفوس الأفراد القليلين الذين كان يعلمهم . أما أفلاطون فقد شغف الى حد بعيد بطبيعة هذه الأفكار أو هذه الحقائق العامة وسار في دراساته خطوات أبعد من أستاذه .

ومع أن آراء أفلاطون الخاصة بالبحث عن طبيعة المعرفة ، ومبادئه الخاصة بما وراء الطبيعة هي جزء هام من فلسفته ، إلا أننا سوف لا نتعمق فيها إلا بذلك القدر الذي يمكن أن نترشد به في دراسة خطته التربوية . فالمعالمات أو الأفكار الكلية ، عمادها الأفكار لا الأشياء الحسية ، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية . فالفكرة إذن هي الحقيقة الواقعية الوحيدة ، فالمنضدة ، والكرسي ، والقمطر ، ليست في نظر أفلاطون أعلى مظاهر الحقيقة وأرقاها ؛ فهي في نظره أبعد من أن تكون حقائق كلية لأنها مجرد صور سريعة الزوال ، قد استمدت كيانها من مثل هي أصولها الحقيقية . فهناك توافق دائما بين الشيء الظاهري وبين المثال الذي صدر عنه . وكلما كان الشبه بين الاثنين قويا ، كان هذا الشيء قادرا على تأدية الوظيفة التي وجد من أجلها . والشيء في اقترابه من مثاله يقترب أيضا من المثل الأعلى له — أو بعبارة أبسط يقترب من المثل الأعلى للخير — ولا بد من أن يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج الحسية الظاهرة . فوظيفة العين مثلا هي الرؤية ، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة في دقة واتقان ، كانت سليمة ، أو بعبارة أخرى

خيرة . وهكذا تقرب الأشياء الخارجية الظاهرة من مثلها وتدرج هذه المثل حتى تصل الى مثلها الأعلى الذى صدرت عنه بقية المثل ، وهو المبدأ أو الأصل الالهى . وعن هذا الخير الأسمى صدر كل خير آخر أقل منه ، وبثأثيره تعينت الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسى ، وتحددت صورته الحقيقية . والخير المرجو من هذه الموجودات الظاهرة بما فيها الانسان هو أن تصل الى وظائفها المثالية — أو بمباراة أخرى هو أن يتفق مع المثالي الذى اشتقت منه — ويكفينا هذا فى بيان فلسفة أفلاطون المتعلقة بما وراء المادة وبالأخلاق . وإنما كانت المعرفة فضيلة فى نظر أفلاطون ، لأن المعرفة ليست سوى ادراك حدى الانسجام الذى بين الصورة ومثلها ، أو هى تميز الوظيفة الحقيقية لكل نموذج حسى ، ومعرفة مدى اقتراب هذه الظواهر من مثلها فى تحقيق هذه الوظائف الحقيقية . أو نقول بأسلوب آخر أن المعرفة هى ادراك الخير . فالغرض من التربية اذن هو الوصول الى هذه الفضيلة — وهى المعرفة — وتقدير الخير وتنمية المعرفة . كما أن الغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة وهى معرفة الخير .

ثانيا — فيما يتعلق بطرق التربية :

فى هذا المجال أيضا ، نجد أن أفلاطون يتقبل آراء سقراط ونتائجها ولكنه ينسجها ويرتبطها ، فيتفق الاثنان على أن الأفكار الكلية يمكن أن تصل إلينا بطريق الحوار ، لأن الحوار فى أساسه ليس الانشغال عقليا يرمى الى ادراك الكليات بعد فحص الصفات الخاصة والتمييز بين بعضها وبعض . وبناء على هذا يعرف أفلاطون الجدل « بأنه الحوار المهيمن بين الانسان ونفسه » ولكن بينما كان سقراط يجد هذه المقدسة على الوصول الى الأفكار الكلية متوافرة لدى جميع الناس على السواء ، وكان يتحدث مع بركليس ومع أصغر العمال على السواء ، كان أفلاطون يرى أن هذا الشغف بالخير الأسمى وهذه المقدرة على تحصيل المعرفة ، إنما توجد فى ثمر قليل . لأنه اعتقد أن الوصول الى الحق الأبدى هو وظيفة حاسة خاصة — أو سادسة — غير متوفرة لدى جميع الناس ، وهى حاسة

ادراك الأفكار . فبينما كانت نزعة سقراط ديمقراطية متمشية مع العصر الذى كان يعيش فيه ، كان أفلاطون أكثر رجعية ، فقد رجع فى الطرق التربوية الى نظام ارستقراطى ذى نزعة اشتراكية ترمى الى كبت الفردية — هذا اذا استثنينا تلك الفردية فى الطبقة العليا . هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى يجدر بنا أن نلاحظ أن هذا الكبت للفردية فى هذه الخطوة الثالثة كان أمرا ظاهريا أكثر منه حقيقيا . وذلك لأن تقسيمه للأفراد وللوحدات الاجتماعية يعتمد اعتمادا كبيرا على الفرد . فصلاحيته الفرد للاندماج فى النظام العام تتوقف على ماله من قوى خاصة . فأساس التقسيم إذن ليس الثروة أو الحسب ، ولكن قدرة الشخص القبطية على الوصول الى الأفكار الكلية وفى انجاز الأعمال التى يهدف اليه بها . فطريقته الثالثة فى التربية تتيح للفرد فرصة الوصول الى أكل نحو ذاتى أو شخصى . هذا اذا أمكن إيجاد طبقة فلاسفة تدير سياسة المجتمع وتتصرف فى شئونه .

ويصبح الديالوج أو الحوار نوعا من أنواع التربية العالية شبيها بما نسميه الآن بدراسة الفلسفة . وفى مدى خمس سنوات كان الذين يقدرون على الاتماع من هذه التربية العليا يخصصون أنفسهم للخير ولدراسة الأفكار . وبذلك تصبح طريقة الحوار مرادفة لأرقى أنواع الحياة العقلية ، وقد عرف أصحابها بأنهم جماعة يتميزون عن بقية المواطنين — وتصبح الارستقراطية العلمية هى الأساس الذى بنى عليه الميزات التى ميزت طبقة تربوية عن غيرها .

مدى تقدم أفلاطون على سقراط

على أن مدى تقدم أفلاطون على سقراط فى آرائه التربوية ، يتجلى فى محاولاته التى قصد منها أن يجعل من المعرفة أساسا للحياة الخلقية وفى كيفية تطبيقها على إعادة تنظيم المجتمع على أسس أخلاقى ، وفى كيفية تطبيق الأفكار الكلية على الحياة الاجتماعية :: وكانت اجابته عن هذه بسيطة ومباشرة ؛ ملخصها أن هذا كله يمكن أن يحققه طبقة فلاسفة

إذا أصبحوا حكاما لهذا المجتمع . فالفيلسوف هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يدرك الخير المطلق ، وهو وحده أيضا الذى يمكنه أن يعرف الى أى حد تطابق الصورة مثالا ، وإلى أى حد تقرب من مثال الخير ؛ وهو وحده كذلك الذى يحدد ميول الانسان والأشياء التى تؤدى الى التقدم الأخلاقى وإلى الكمال التام للجنس البشرى . فيجب إذن أن يعاد تنظيم المجتمع بحيث يصبح الفيلسوف ( حبيب الحكمة ) قادرا على ضبط مظاهر نشاط المجتمع وتوجيهها . ويجب أن ترمى التربية الى تنمية قوى الأفراد الذين تتوافر لديهم هذه القدرة أو الكفاية . ويجب على الفلاسفة أن يساعدوا كل فرد على اتقان الواجبات التى يصلح لها بطبيعته . وكتاب الجمهورية — أو محاوراة حول العدالة — يقدم لنا تفاصيل هذه الطريقة التربوية .

#### آراء أفلاطون التربوية كما وردت فى الجمهورية

يسأل أفلاطون هذه الأسئلة : كيف يمكن الوصول الى العدل المطلق حتى يصبح أساسا للحياة الاجتماعية ؟ كيف تستطيع طبقة الفلاسفة أن تقيض على زمام السلطة فى المجتمع ؟ وكيف يمكن أن تصبح المعرفة أساسا لبناء اجتماعى جديد ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة ، يقسم أفلاطون المجتمع الى ثلاث طبقات ، ويضع لكل طبقة نظاما تربويا خاصا . نظر أفلاطون الى الترد من الناحية السيكولوجية ووجد أن فيه ثلاث قوى وهى : ( ١ ) قوة عاقلة وفضيلتها الحكمة ( ٢ ) قوة غضبية وفضيلتها الشجاعة ( ٣ ) قوة شهوانية وفضيلتها العفة . ويوصل الترد الى العدل المطلق وتصلح حاله عندما يكبح العقل زمام النفس وغضبها ويتحكم بحكما مطلقا فى رغبات الترد ويسيطر على أفعاله . أى عندما تصبح النفس الفضوية حليفة للعقل مثالا فى ذلك مثل الكلب للراعى يساعده ويطيع أوامره ، أى عندما تنسجم هذه القوى فيما بينها انسجاما كاملا وتسير فى طريق واحد لا فى طرق متعارضة . أما العدالة فى المجتمع فتتحقق بائتلاف القوى المختلفة المتناظرة وقوى الترد . فالجسم فى نظر أفلاطون ماهر إلا الترد

مكبراً . ولقد وضع أفلاطون آراءه في التربية مستندا الى هذه النظرية . فالمجتمع ينقسم الى ثلاث طبقات تشابه مثلثاتها في القرد : طبقة الفلاسفة عملها البحث عن المعرفة وفضيلتها الحكمة ، وطبقة الجند وهم الذين يحرصون بالدفاع عن البلاد وفضيلتهم الشجاعة والشرف ، وطبقة الصناع أو العمال ووظيفتهم الصناعة والتجارة وفضيلتهم كسب المال . وتتحقق العدالة في المجتمع اذا حكمت طبقة الفلاسفة وأطاعها طبقة الجند من حيث الدفاع والحماية ، واذا عاوت طبقة العمال الطبقتين الآخرين .

ويجب ألا يتقيد الانتساب الى هذه الطبقات بأصل الشخص ونسبه ، بل أن نظام التربية الذي وضعه أفلاطون كليل جدا بأن يكشف عن مواهب الفرد واتجاهه الى أى طبقة من هذه الطبقات ، وبذلك يمكن أن تتحقق التفضيلة في الفرد والعدالة في المجتمع . ويتسع مجال التربية عن ذى قبل ، فالتربية في هذا المعنى كسيلة جدا بأن تكون عاملا من عوامل بناء شخصية الفرد وسعادة المجتمع . وعن طريق التربية أيضا يمكن حل الكثير من المشاكل القائمة فضلا في حياة اليونان قديما وحديثها .

### تربية الأطفال والشباب

قد سائر أفلاطون النظام القائم في وضعه خطة تربية الأطفال والشباب . وكان يعتقد أن أعمال قدماء الاغريق كانت خيرا من معارفهم . ولذلك كانت خطة أفلاطون الفلسفية أن يحتفظ بما بناء القدماء غفوا أو عن غير قصد . فيبدأ الطفل تربيته في سن السابعة ويستمر في هذه التربية حتى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة ، ويتعلم فيها ضروب الرياضة البدنية والموسيقى . والغرض من الرياضة اصلاح شأن الجسم ، أما الموسيقى فهي من أجل انسجام الروح . أما المرحلة من سن الثامنة عشرة الى سن العشرين ، فيتعلم فيها الشاب الفنون العسكرية : وفي السنوات الأولى يتعلم العقل مبادئ القراءة والكتابة والحساب والهندسة ... الخ . لكن يجب ألا تقدم تلك المواد للطفل على شكل مواد منظمة في برنامج منظم بل يجب أن نراعى فيها ميول الطفل . ففى

هذه الفترة يجب ألا يحجر الطفل على دراسة أنواع خاصة من المعرفة . لأن عقيدة أفلاطون كانت واضحة ، تلخص في أنه وإن كانت الرياضة البدنية الاجبارية قد تكون مفيدة للجسم ، فإن الرياضة العقلية الاجبارية لا قيمة لها في نظره مطلقا :: فهذا الاعداد في المرحلة البدائية لا بد من أن يعرفنا بأولئك الذين سوف لا يستفيدون من استمرارهم في عملية التربية ، وهؤلاء يجب أن يفصلوا في الحال ويمادوا الى مرتبة العيال . وبالمثل في المرحلة الثانية من تربية الطفل بين سن ١٧ وسن ٢٠ فلا بد أن تبين أولئك الذين يتمازجون بشجاعتهم وبروحهم العسكرية والذين لا يمكنهم أن يستفيدوا من أى تربية عقلية أرقى من ذلك ، وهؤلاء وأمثاهم هم الذين يكونون طبقة الجند .

ومن الظواهر الهامة التي لا يمكن أن ننقلها في تربية الطفل في المرحلة الأولى ، مناقشة أفلاطون لأهمية الأدب والموسيقى ، ومع أنه يبيع ويسمح باستخدام الأشعار والقصص الخرافية للأطفال في مرحلة الرياض ، فإنه يذم أشعار هومر ومعظم أشعار الاغريق الأقدمين لما لها من أثر سييء في الأخلاق نظرا لما تبثه مثل هذه الأشعار من الآراء الخاطئة عن الآلهة . ونادى بضرورة استعمال الموسيقى في الغرض الذي كانت تستعمل من أجله عند الاغريق القدماء ، وهو بث صفات فاضلة كالاحترام في نفوس النشء . ولهذه الغاية يجب أن تخضع الآداب والموسيقى لهيمنة موظفي الدولة ورقابتهم .

أما التعليم العالي — الذي لم تكن المراحل السابقة الا اعدادا له — فلا يخطر في سلكه الا ذوو الكفايات العقلية القادرون على الاستمرار في الدراسة . فأعظم فضل لأفلاطون على التربية في عصره يتجلى في هذا التعليم العالي وما كان يتطلبه من اعداد خاص لم تشهد مثله طرق التربية التقليدية . فمن سن العشرين الى سن الثلاثين يدرس أولئك الذين تظهر عليهم دلائل النجابة العقلية العلوم كالحساب والهندسة والموسيقى والفلك — يدرسونها لا بشكل بدائي كما كان يحدث في المرحلة السابقة ،

بل بشكل محدد ومنظم . فالموسيقى والحساب وغيرها لا تدرس كواد بالشكل الذي فهمه ، ولكن تدرس بشكل علمي . فأفلاطون يهتم بتدريس الموسيقى على أنها علم تناسق الصوت ، وبدراسة الهندسة على أنها علم العلاقة بين الأشكال . ولذلك نجد أنه يقول « يجب علينا في دراسة علم الفلك — كما هي الحال في علم الهندسة — أن نعد إلى المشكلات فنحلها ، وأن نترك السموات وشأنها فإن المشكلات كقيلة بأن تعطينا فكرة واضحة عن العلم وتساعد على تدريب القدرة على التفكير » ان مثل هذه الدراسة كقيلة بأن تسمى العقل لدى أولئك القادرين على حكم الناس . ولكن نظرا لأن هذه المواد تعرض لآراء عن الكائنات المادية فقد بقيت دراسة الكون الخفى أو الأفكار باعتبارها منفصلة ومتميزة عن الأمور المادية :: ان مثل هذه الدراسة كقيلة بأن تعد الباحث بموضوعات يهتم الفيلسوف بدراستها :: على أن هناك تورا كبيرا من أولئك الذين يدرسون العلوم لا يمكنهم أن يدرسوا الفلسفة والوجود المطلق ، ولذلك كان لابد من إجراء اختيار آخر في نهاية سن الثلاثين .

وهؤلاء الذين لا يقع عليهم الاختيار لهذا النوع الراقى من الدراسة العالية يلحقون بالوظائف الصغيرة في المجتمع في حين أن يستمر فوو العقول الراجعة خمس سنوات أخرى في دراسة المبدل أو دراسة الأفكار الكلية كما يسونها . وعن طريق مثل هذا الاعداد وهذا التأمل في الأفكار يصلون إلى أعلى درجات المعرفة أو الحق نفسه . ويتحصيل هذا الحق تكون الفضيلة . وفي سن الخامسة والثلاثين ياد هؤلاء الفلاسفة إلى الحياة الاجتماعية كحراس للمجتمع وكوجيهين لثرواته . فان هؤلاء الفلاسفة الذين ظلوا خمسة عشر عاما يتعلمون على حقيقة الدولة ، لابد أن يعملوا على ترقية أحوال المجتمع . وفي سن الخمسين يسمح لهم بترك العمل ليخصصوا أنفسهم لحياة عملاها الدراسة والتفكير وهذه هي حياة الخير الأسى .

آراء أفلاطون التربوية في كتاب القوانين :

ان كتاب « القوانين » لأفلاطون لمو نتاج شيخوخته ، كما كان كتاب



« الجمهورية » تاج شبابه . على أن هناك أسبابا تبرر نزعتة الرجعية التي بدت في « القوانين » أهمها ضعف الروح الوطنية والأخلاق العامة لدى جماعة الأثينيين ، وفشل محاولاته في إقامة حكومة نموذجية في سرقوسة ، ومحفظه الطبيعي الملازم للشيخوخة . وإذا كان كتاب الجمهورية محاولة جريئة لجعل الاشتراكية نظاما يمكن به معالجة ما وصلت اليه الفردية من تطرف كذلك كان كتاب القوانين محاولة الى الرجوع الى القديم : وإذا كانت الجمهورية قد استبعدت طبقة الشعراء لما لهم من أثر سييء في الأخلاق ، فالقوانين استبعدت — ان لم تكن قد أهملت — طبقة الفلاسفة :: فأفلاطون قد استبعد في « قوانينه » تلك المرحلة التي خصصها في جمهوريته للدراسات الحوارية ، وأصبحت التربية مجرد دراسات للعلوم الرياضية أو الفلكية من ناحيتها الدينية . ويعمل أفلاطون من شأن الدين ومن شأن الأخلاق التي كانت سائدة في المجتمعات الاغريقية القديمة كما وصفها أريستوفين Aristophanes ولذلك رأى أنه من الأفضل أن يكون الكهنة وأمير وراثي هم حكام المجتمع . ونحن اذا استبعدنا التربية في المرحلة العالية ، وجدنا أن خلاصة الآراء التربوية في « القوانين » تشبه تماما تلك الآراء التي جادت بها جمهوريته ولو أن روحها جديدة مخالفة لروح الجمهورية . ولقد قلل من قيمة العنصر الأدبي ووضعه تحت مراقبة الدولة الدقيقة وذلك لزعمه أن المخطاط الحياة الأثينية إنما هو راجع الى التموه في الأدب والموسيقى . وإذا كانت تفاصيل خطته التربوية في القوانين أقرب الى الواقع منها في كتاب الجمهورية ، فانها تمثل مدى الارتباط بين العناصر الأثينية والاسبرطية أكثر من أن تكون تقليدا لهما : فتعليم الجنسين والمطاعم العامة والصيغة العامة التي اصطبغت بها المدارس ومراقبة الحياة الخاصة مراقبة دقيقة — كل هذه الأشياء تنتمي للتربية الاسبرطية . أما الروح الأدبية ، والفلسفة التي بنى عليها المهاج في من التربية الأثينية . وإذا كانت « القوانين » لا يمكن أن تجارى « الجمهورية » من حيث قيمة الأفكار الا بأن الأولى أعظم من حيث الأهمية التاريخية .

يمكننا أن نتلمس بعض القيم الثابتة لأراء أفلاطون في التربية من دراسة المبادئ العامة التي جادت بها قريحته . فمن نظريته للمثل ونظريته عن طبيعة العدل يضع أفلاطون في جمهوريته المبادئ الأخلاقية الثابتة التي بناها على أن كل فرد يجب عليه أن يخصص حياته للعمل الذي يصلح له بطبيعته . ومعنى ذلك أن يتم ما يستطيع أن يقدمه من خير في هذه الحياة وبهذا الشكل سيصل هذا الفرد الى أعلى درجة يمكنه الوصول اليها وسينجز من أجل المجتمع أكثر ما يمكن انجازه من أعمال . وقد استنبط أفلاطون من هذا المبدأ التربوي الهام الذي مؤداه أن وظيفة التربية — التي تسيرها طبقة الفلاسفة — هي تحديد الخير لكل فرد ، أى أنها تعين لكل فرد العمل الذي يصلح له بطبيعته وتعمده للقيام بهذا العمل . وإذا كان من الأمور المسلم بها أن هذا حل شكلي صرف ، فإن من المسلم به أيضا أن كل الحلول العملية لا بد أن يسبقها حلول شكلية كتجارب لها . وقيمة الحل الشكلي الذي سيرسم لنا مثلا أعلى للعمل ، يبين لنا تلك الفوضى التي تعرضت لها نظم التربية والتعليم اليوم الذي لا يمتاز بأى مثال شكلي أو أى وحدة عملية منظمة .

ولقد كان كتاب الجمهورية بمثابة الرد الذي أجاب به أفلاطون على مشكلة التربية اليونانية الحديثة . فالجمهورية مثل أعلى لدولة يتمتع فيها الفرد ويوجد بخير ماعنده وفقا لما وهبته الطبيعة من مواهب ويعبر عن ذاته بأوسع معاني الحرية .

وإذا كانت خطة التربية في جمهورية أفلاطون « يوتويا » مثالية ، فافتنا لا يمكن أن نفترف لذلك بالفكرة في حد ذاتها . والتربية التي من هذا النوع التي ستسمح لكل فرد بأن يصل الى أقصى ما يمكن أن يصل اليه ، لا بد أن تعمل على تكوين الرجل الحر ، كل فيما جادت عليه الطبيعة من نعم . وإذا علمنا أن المقياس في تقدم الفرد هو استغلال مواهبه الى أقصى حد ممكن ، وخدمة بنى وطنه ، تبين لنا هنا التفسير الحقيقي للمثالية اليونانية في التربية ، ووجدنا أيضا تفسيرا للتربية الحرة . ومهما

يكن اختلاف محتوى هذه التربية من عصر الى عصر ، فان هذه هي الأفكار التي ترجع اليها الأجيال المتتابعة ، وهي المثل الأعلى للتربية التي تعمل على خلق الرجل الحر .

والرجل الحر — بمعنى الكلمة — هو الفيلسوف ، فهو الشخص الوحيد الذي يعرف معنى الحق ويمكنه أن يقدره ، وهو الرجل الوحيد الذي يمكنه أن يهب نفسه حياة التفكير والتأمل في الحق ، وهو الشخص الذي يجب أن نسلم له زمام قيادة المجتمع . وأما طريقة أفلاطون التي اتبعها وهي طريقة الحوار ، فهي طريقة تجمع بين الحق الفلسفي والحق الديني والحق الخلقى . « وقد تقدمت الحياة الاغريقية على يد أفلاطون من تقدير الجمال المحسوس الى تقدير الجمال الخلقى » فأفلاطون يناقش الحق في أشكاله المختلفة ، ويعمل بطريقته المثالية في التربية على أن يسلم زمامها للآخرين . ومهما يكن من مواطن الضعف في خطته التربوية وفي عدم قدرتها على ملاءمة نفسها للظروف الواقعية ، فانه يقترب دائما من جانب الاعتدال ، وذلك لأن المثل العليا للحياة والتربية كما رسمها في الجمهورية ، تباعدت عن مطالب الحياة العملية — تلك المطالب التي كانت تميز تعاليم السوفسطائيين . فأفلاطون يتفق مع السيد المسيح في قوله « أنت ستعرف الحقيقة ، والحقيقة كميلة بأن تخلق منك رجلا حرا » .

فأفلاطون اذن كان في تفكيره أرقى من مستوى التفكير السائد في عصره ، وحتى في العصور اللاحقة . ويتجلى هذا في رأيه الخاص بتربية المرأة . فعندما ناقش تأسيس الدولة المثالية التي رأى ضرورة احتوائها على جميع مظاهر النشاط الاجتماعي ، نجد أنه يضع ذلك المبدأ العام « ليس للرجال في ادارة الأعمال الحكومية وظائف خاصة بهم ، وليس للنساء وظائف خاصة بهن ، بل واجبات الرجال هي واجبات النساء ، ولكن مواهب الطبيعة موزعة بين الجنسين وما المرأة الا رجل ضعيف » . ولما كانت للنساء مميزات الرجال نفسها وجب أن يتعلمن ويصبحن صالحات للخدمة في المجتمع مثل الرجال سواء بسواء . ويجب

أن تؤسس تربية النساء على الأسس نفسها التي قامت عليها تربية الرجال ، وأن تشمل المواد عنها ولكنها قد تختلف عنها في التفاصيل . فالفرق بين الجنسين لا يرجع الى الجنس ولكنه يرجع الى الاختلاف في الميزات والأخلاق . فالرجل والمرأة اذا كان لدهما روح الطيب يمكن القول بأن طبيعتهما واحدة » ومن ثم يرى أفلاطون ضرورة توحيد تربيتهم . فكان أفلاطون في هذا الرأي قد سبق العالم بما يقرب من عشرين قرنا .

وثمة مبدأ آخر من مبادئ التربية التي جادت بها الجمهورية لا يمكن اغفائه ، وهو أن الجمهورية قد أمكنها الجمع بين الفكرتين العملية والنظرية . فالناحية النظرية لم تكن الا مرشدا للناحية العملية . ولقد تجلّى هذا الارتباط بأجلى معانيه في المرحلة الابتدائية . وقد رأينا في دراسة العلوم بين سن العشرين وسن الثلاثين أن الاعداد النظرية كان يثبت أو يقوى بناحية عملية في القيام بمهام الواجبات الاجتماعية العملية . واذا كانت الفترة بين سن الثلاثين وسن الخمس والثلاثين وقفا على دراسة الفلسفة والأخلاق والدين — أى على دراسة الحق — فانها لم تكن سوى اعداد لخدمة الدولة . ولم تعد هذه أن تكون اعدادا عمليا : وحتى في سن الخمسين عندما يعنى الفيلسوف من مهام الحياة الشكلية وعندما يهيء نفسه من جديد لدراسة الحق ، أى عندما يصبح مستشارا أو قاضيا للدولة ، كان عليه أن يربط الواجبات العملية بالدراسات النظرية . فلدى أفلاطون وأرسطو نجد الناحية النظرية لم تكن منفصلة مطلقا عن الناحية العملية ذلك الاتصال الذي نراه في حياتنا الحاضرة .

فالمعرفة النظرية هي تلك المعرفة التي ترمى الى معرفة الخير الأسمى الضرورية كدليل ومرشد للخير العملى . فكما يسلّم الصياد فريسته للطاهى ، وكما يسلّم القائد المدينة المنهزمة لدولته ، فكذلك يسلّم الفيلسوف هذه المعرفة الى العامل والمواطن كي تساعد وأمثاله على النجاح في الحياة العملية . وحتى أشد الأشياء معنوية — كالديالوج — تمجده مرتبطا ارتباطا تاما بالحياة العملية . ففى الناحية النظرية نجد « الخير » الذى

تعمل الناحية العملية على تطبيقه . وبدون هذا التفاعل الدائم بين الناحيتين النظرية والعملية لاتصدق احدهما اذا لم ترسم لنا الأخرى طريق الخير :: وبذلك يكون أفلاطون — وأرسطو من بعده — قد أوضحا العنصر الدفين في الحياة الاغريقية القديمة ، ذلك العنصر الذى أصبح من أهم عناصر التربية الحديثة في هذه الأيام ، ذلك هو مدى العلاقة بين الفكرة والعمل أو العلاقة بين العلم والعمل ، أو بين عمليات التأمل وعمليات الانشاء — وأن أحسن أنواع المعرفة — تلك المعرفة التى تكسب الحياة قيمة — لن تكتسب بغير العقل والخلق المدربين في مدرسة الحياة ، ولن يتسنى لأى فرد أن يقوم بأى عمل في ميدان حياته ان لم يكن مبعثه الأفكار العالية .

### مثالب جمهورية أفلاطون

يمكن أن نلمس بسهولة مواطن الضعف في جمهورية أفلاطون وأولها تلك الروح الارستقراطية التى تجلت في كتابيه ، سواء في ذلك الارستقراطية العقلية التى وضعت تماما في كتاب الجمهورية ، أو الارستقراطية الدينية التى تجلت في « القوانين » . وهذه النزعة الارستقراطية تبعد هذه الآراء عن روح العصر الحالى . كما أن الروح الاشتراكية التى تجلت في كتابيه والتى تعلن في كليهما سلطان الدولة المطلق في تصرف حياة الانسان تكشف عن قصص في النزعة الديمقراطية عند أفلاطون . كما أن الروح الاقليمية التى يسبغها أفلاطون على دوله المثالية تعارض النزعة العالمية للمجتمع الاغريقى . وقد دل تطبيق هذه النزعات على أن آراء أفلاطون المتعلقة بها كانت ضيقة الأفق ورجمية وخالية من التأثير العملى . كما أن آراء أفلاطون عن الرقيق وعن تعرض الأطفال للموت ، ورأيه في مركز طبقة العمال ، لم تتقدم كثيرا عن النظرة الاغريقية التقليدية . ومع أن أفلاطون قد رفع من شأن المرأة لاسيما من ناحية التربية ، فإن الأسرة — كما كانت الحال في اسبرطة — خضعت خضوعا تاما للدولة لتربية أطفالها . واذا كان أفلاطون قد رسم خطة

محكمة لتشجيع الذاتية ونموها ، فانه قد فرض قيودا تحدد من الحرية الشخصية . وتمثل هذه القيود بدرجة كبيرة في كتاب « القوانين » حيث ينكر حرية ابداء الرأي ويعاقب مخالفى القانون بالسجن .

ويتحلى ضعف أفلاطون وعيره من قادة نظريات التربية في اهمالمهم التمرين على الجانب العملى للحياة . فهو كغيره لم يتقدم بتلايذه الى ميدان الحياة العملية . وهذا صحيح بالرغم مما سبق ذكره من أن فكرة أفلاطون عن « النظرية » لايمكن فصلها مطلقا عن الناحية العملية . واذا كان سقراط قد نادى بأن المعرفة فضيلة ، فانه لم يبين كيف أن العالم بالفضيلة يمكنه أن يقوم بالعمل الطيب . أما أفلاطون فقال أنه بعد أن يتعلم طبقة الفلاسفة الفلسفة يجب أن يحكموا المجتمع ، ولكنه لم يبين لنا كيفية الحكم . فمن أين يضمن صلاحه . فهل معرفة الحق وحدها كفيلة بأن يهب الفلاسفة أنفسهم للحياة العملية . وفي أسطورة الكهف نجد أن أولئك الذين خرجوا من ظلمات هذا الكهف الى الحياة ليروا العالم الخارجى على حقيقته ثم يعودون الى الكهف ليكونوا قادة لسكانه وليصلحوا ما بهم ، وليقتربوا بهم من الحقيقة ، ولكن أفلاطون لم يبين كيف يتم ذلك : بقى بعد هذا تلك الثغرة التى لم يتمكن أفلاطون من سدها تلك هى الثغرة الفاصلة نظريا وعمليا بين معرفة الفيلسوف وبين حياة المواطن العملية . ومع أن آراء كل من سقراط وأفلاطون عن المعرفة كانت تهدف الى « معرفة الخير » فانها كانت معرفة تفهم عقليا لاوجدانيا . وكان يعوز أفلاطون وجود « الدافع » أو الارادة الطيبة بالاضافة الى المعرفة النظرية — ولم يكن مصور الضعف فى آراء أفلاطون هو عدم القدرة على ربط الناحية النظرية بالناحية العملية ، ولكن طلع على الشباب الأثينى بتربية علمية أكثر من أن تكون تربية خلقية . ونجد أفلاطون فى خطته المثالية لتربية طبقة الفلاسفة يعلى من شأن الناحية العقلية على حساب الناحيتين الوجدانية والارادية .

وقد كان الأثر العملى لكتابى أفلاطون « الجمهورية » و « القوانين » أثرا سطحيا غير مباشر ، فنحن اذا استثنينا تكوين المذاهب الفلسفية

الذى نشأ عنهما كما ستعرف فيما بعد نجد أن أثرهما المباشر كان ضئيلا جدا ؛ فقد نشأ عن دراسة المثل في مرحلة التعليم العالي الذى اختص به نظام اعداد الفلاسفة أن ظهر اهتمام جديد عديم النظير بالحياة الفكرية وقد نشأ عن هذا الاهتمام حين امتزجت العقيدة المسيحية بالفلسفة الاغريقية وجود مادة دراسة كانت الشغل الشاغل للباحثين في القرون التالية تلك هى مادة الجدل أو المنطق .

وقد نشأ عن تفرقة أفلاطون بين الدراسة الأدبية القائمة على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية وبين الدراسة العلمية القائمة على دراسة العلوم الرياضية والفلك والموسيقى . نشأ عن هذه التفرقة أن فرق رجال التربية في القرون الوسطى بين مجموعتي المواد الثلاثية والرابعة اللتين تكون منهما منهج الدراسة في القرون الوسطى العشرة على الأقل .

وقد نشأ عن اهتمام أفلاطون بدراسة المواد الرياضية والعلوم دراسة مثالية نظرية بعيدة عن التطبيق العملى الى حد ما ان وجد في عالم التربية لدى العلماء المدرسين في القرون الوسطى نوع من التربية يسمى التربية التهذيبية التى ترمى الى تهذيب الملكات العقلية بدراسة المواد الرياضية والعلمية التى كانت قيمتها العملية في نظر أفلاطون قيمة ثانوية ، ولم تكن قيمتها التربوية الا بمقدار مساعدتها على التأمل والتفكير في « الخير الأسمى » فالجناب كما يقول أفلاطون عند بحثه عن العلوم التفكيرية : « علم يؤدي بصاحبه الى التأمل والتفكير ... ولكنه قلما استخدم استخداما حقيقيا ، وترجع أهميته الى أنه يقرنا من الوجود . » ويقول أيضا عنه « للحساب أثر عظيم اذ أنه يدفع النفس الى التفكير في أرقام معنوية » :

على أن الخطوة التى وضعها أفلاطون لتربية الفيلسوف في أثناء السنوات الخمس التى ينزل فيها انزالا تاما عن الحياة العملية في البحث عن « الخير » كان لها أثر اجتماعى خطير : اذ أن الجمهورية قد أكدت حياة الهدوء والراحة وأعلت من قيمة البحث الفلسفى والنشاط العقلى وجعلته

في أعلى مراتب الحياة . وكان لهذا أثره بعد عصر أفلاطون . فالفلاسفة الذين أتوا من بعده كانت لديهم نزعة الى احتقار الحياة الصناعية وعدم المبالاة بمطالب المجتمع العملية وعدم الاكتراث بالمؤثرات الدينية ، ولذلك نجدهم يبتعدون عن العالم ليحيوا حياة التأمل والنشاط العقلي والاستمتاع بالجمال ، ولكنها كانت مع ذلك حياة فردية يشوبها عنصر حب الذات مثل حياة ذلك المواطن الذي لا يبالى بشيء ، أو حياة السوفسطائي الذي يسخر من كل شيء :: ذلك هو المثل الأعلى لتلك النزعة التي شجعتها مؤلفات أفلاطون . ولقد ظل أثر كثير — حتى الى فجر ظهور الدين المسيحي — يعتقدون أن مثل هذه الحياة انما هي حياة تمتاز بعناصرها الدينية والخلقية . ولقد أضيف الى هذه النزعة عنصر آخر هو عنصر التششف والورع الشرقي الذي كان يمتدح التضحية التي يستلزمها البعد عن المجتمع . وكبت الشهوات ، والتخلص من ملاذ الحياة ومتاعها وتحمل آلام الجسم وتمذييه . وكانت هذه تعد أدلة على الكفاية الخلقية . وهكذا ارتبطت الفلسفة الأفلاطونية بالتصوف الشرقي وأصبحت فيما بعد أساسا للرهبة المسيحية .

وثمة أثر آخر أحدثته فلسفة أفلاطون في الأجيال المتتابة . ذلك أن الفلسفة الأفلاطونية وضعت مثالا أعلى لحياة التأمل وجعلتها حياة أرقى من حياة المواطن العادي ، وبذلك مهلت الطريق لتأسيس الديانة المسيحية . ولقد جعلت الجمهورية الفلاسفة في مستوى بعيد من مستوى المواطنين وأمدتهم بالسلطة المطلقة . والواقع أن الفلاسفة في المجتمع الأفلاطوني ، كانوا في شبه عزلة ، وكانوا قليلي الاهتمام بالحياة الاجتماعية العامة وبتنظيم جماعات الفلاسفة ونحوها الى مدارس و فرق تكون مجتمع أرقى من مجتمع الدولة *Extra-staie* وفوق المجتمع العادي . واثارت الى الأعناق ونظرت الى الانتساب اليه نظرة جديرة بالتقدير وعندما ظهرت المسيحية وجدت طريقها ممهدا نظريا وعمليا على يد أفلاطون وأتباعه ، فصارت مدرسة فكرية مثل تلك المدارس الفلسفية ، تعتق مبادئ خاصة ، وتتبع مثالا خلقية عليا تختلف اختلافا عظيما عن المبادئ والتقاليد الاجتماعية ، وتعد خطة الحياة التي رسمتها أرقى كثيرا من حياة المواطن العادي .



## أرسطو

٣٨٤ — ٣٢٢ ق م

يمكن أن نعتبر أرسطو أحد قادة نظريات التربية الذين كان لهم أثر عظيم في العصور التالية . فهو الرجل الذي اقترب من العصور الحديثة في سمة ميوله ومظاهر نشاطه ، والذي يحمل بإجماع الآراء لقب أحسن مربى في أى عصر ، ولذلك يستحق منا أعظم تقدير . ومع أن كثيرا مما قيل عن أفلاطون ينطبق تمام الانطباق على أرسطو ، فانه يمكننا أن نوجز في سرد قصته بدون تضحية شيء من صورتها العامة وذلك بمقارنة أرسطو بأستاذه العظيم أفلاطون وبسقراط .

مظاهر التقدم بعد أفلاطون :

لقد اتفق الفيلسوفان في نقطة أساسية واحدة فكلاهما بشر بأن أسس القنون التي يستطيع الانسان أن يتطلع الى الحصول عليها هو السياسة :: والسياسة في نظرهما هي فن توجيه المجتمع بحيث يفتح أعظم الخير للبشرية ونجاح السياسة في جهودهم يتوقف على وجود المادة الصالحة التي يتناولونها ، أى على وجود شعب صالح . وعلى ذلك كان هم السياسى الأول هو اعداد المواطنين الصالحين .

واتفق الفيلسوفان — أفلاطون وأرسطو — على أن مهمة التربية هي اخراج مثل هذه الجماعة من المواطنين . وهذا هو هدف السياسى المباشر ، وهو أيضا مبدأ هام جدا من مبادئ السياسة . وهذا الوضع يعمل الرأى المقبول الذي كان يؤمن به كل من أفلاطون وأرسطو عن التربية الاسبرطية و « الكريتية » لأنها شعرا بأن هاتين الولايتين دون سواهما أدركتا الأهمية العظمى للتربية ، وجعلتا منها جزءا داخلا في كيان مهنة السياسة . وفي الوقت نفسه نجد أرسطو يصر أشد اصرار على

ايضاح مخالفته لأغراض التربية الدورية ووسائلها . ويعتقد كل من أفلاطون وأرسطو أن معالجة موضوع التربية أن هو الأ جزء من دراساتها السياسية . وثمة نقطة اتفاق أخرى ناتجة عن المبدأ السابق لأنه إذا كانت التربية هي اعداد المواطن حياة طيبة ( وكان مما يطابق رأى هذين الفيلسوفين أنه لا يمكن الوصول الى أحسن مافى الحياة الا بعد تمرين عملي على خدمة الدولة خدمة فعلية ) وإذا كان هذا الخير الأعظم باتفاق الفيلسوفين لا يمكن الحصول عليه الا بهذه الخدمة التي تنمى في الإنسان الاستعداد لتقدير ماهو أسمى منها من متع الحياة ، وتربى فيه المقدرة على الاتفاع بهذه المتع — تقول اذا كانت هذه الأشياء صحيحة ، لزم أن تكون التربية عملية مستمرة مدى الحياة ، لها في كل مرحلة من مراحلها الخاصة ميزة طيبة وغاية مباشرة ، وأن يكون هدفها الأسمى حياة نشاط واستمتاع عقلي يمكن الوصول اليها بأداء واجبات الحياة الصغرى .

وإذا كان أفلاطون قد صور مثل هذه الحياة في جمهوريته المثالية بطريقة حوارية برزت فيها قيمة العنصر الأدبي ، واختفت منها القوانين العملية نجد أن أرسطو من الناحية الأخرى قد ترك لنا عرضا منطقيا لهذه المبادئ العملية في صورة محاضرات كان يلقاها على تلاميذه ، وكان ينقصها سحر الأدب الحوارى ، وكانت لسوء الحظ خالية من آرائه التربوية .

### صوغ المثل الأعلى

ان الرأى الذى أدلى به أرسطو لحل التضارب بين المصلحة الخاصة والمصلحة العامة ومحددته للخير الأسمى في الحياة وتقريره للفرض من التربية تبعا لهذا وذاك يختلف اختلافا بينا عن الفرض الذى نادى به أفلاطون: فأفلاطون وجد هذا الحل في الحصول تدريجيا على الأفكار العامة أو المثل التي لها كيان مستقل ، والتي بإدراكها تتكون التفضيلة في نفس الفرد . أما أرسطو فقد كان يعتقد أنه ليس للأفكار العامة وجود حقيقي

مستقل ، ولكنها وجدت فقط باعتبارها صورا أو عللا صورية تحتل  
النماذج المادية فتسبغ عليها ذاتيتها وتفيض عليها وجودها . وهذا الخير  
الأسمى الذى بحث عنه أفلاطون فى شعور الفرد ، بحث عنه أرسطو فى  
شعور النوع الانسانى . واعتقد أرسطو أن الهدف الصورى أو المعنوى  
الذى هو الغرض الذى يسعى وراءه كل فرد والذى ترمى اليه الدولة ،  
والذى هو الرابطة التى تربط الفرد بأقرانه ، ليس سوى السعادة .  
ولما كانت هذه التفرقة بين الزأين جوهريه ، نرى أنها تتطلب مزيد  
بيان .

لقد خلا أرسطو خطوة أبعد من أفلاطون فى تحليله السيكولوجى  
الواضح ، اذ أنه فرق بوضوح أكثر بين مظاهر النشاط الادراكى ومظاهر  
النشاط الارادى للعقل . فالتمضية فى رأيه ليست هى المعرفة أو مجرد النظر  
الحكيم ، ولكنها حالة من حالات الارادة :: وليست الارادة حالة نفسية  
بقدر ما هى عملية عقلية . وعلى ذلك فالخير — الذى هو أسمى غاية  
يستطيع الانسان الوصول اليها — ليس حالة نفسية ولكنه نشاط عملى .  
ولما كانت عبارة أرسطو ذاتها تبين بأوضح أسلوب مدى اتفاقه أو  
اختلافه مع الحل الذى يرضه أفلاطون ، كان لابد من ذكرها ، فهامى  
ذى « والآن يتفق تعرفنا مع تعرف جماعة الأفلاطونيين الذين يقولون  
بأن السعادة هى الخير أو هى صورة معنوية للخير ، لأن النشاط طبقا  
للخير يتضمن الخير ، ولكنى أرى أن هناك اختلافا عظيما بين فكرة الخير  
الأسمى حينما يدركها الانسان وبين فكرته حينما تطبق عمليا ، أو بين فكرته  
كحالة نفسية وبين فكرته كنشاط عملى » .

والأفكار أو المثل فى رأى أفلاطون ، لها وجود صورى خال من  
شوائب المادة . أما أرسطو فقد بحث فى الأفكار أو المعانى باعتبارها  
مرتبطة دائما بالكائنات الطبيعية أو بحوادث التاريخ أو نفس الانسان .  
والعالم الحقيقى يتكون فى نظر أرسطو من أن يحقق كل شئ غايته التى  
وجد من أجلها سواء أكان شيئا من الأشياء أو كائنا من الكائنات أو

حقيقة من الحقائق ، ومعنى ذلك أن يؤدي كل من هذا وظيفته المناسبة له على أكل وجه . وعلى ذلك فالعالم الحقيقي علم نشاط أو تادية وظاهف أو عالم تحول وصورورة مواء آكانت هذه الصورورة في ظاهرة طبيعية مادية أو انسانية اجتماعية . ولقد أوضح أرسطو في كتابه المسمى « بالأخلاق » المذاهب التي تهنا أكثر من غيرها لتعلقها بتربية الانسان .

يقول أرسطو في هذا الكتاب : « ان وظيفة الانسان اذن هي نشاط النفس الموصوفة بالادراك أو — على الأقل — التي لا توصف بعدم الادراك لشخص عاقل أو — على الأقل — لشخص غير عاقل » ويعرف الخير بالنسبة للانسان بأنه « نشاط للروح طبقا لمبدأ الخير ووفق ماهو أحسن وأكل اذا كان هناك أكثر من نوع واحد للخير » . ولقد قسم الخير نوعين : خير الادراك ، وخير الخلق . أما خير الادراك فينشأ وينمو بطريق التعليم وهو من نتائج الخبرة ومرور الزمن . أما خير الخلق فينشأ عن العادة . ولما كانت الطبيعة لا تمنع ولا تمنع خير الخلق فهي تترك كل فرد منا قادرا على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة . وببناء على هذا يتكون الخير من عنصرين : الوجود الخير Well being وعمل الخير Well doing فالوجود الخير ماهي الا خير الادراك أو فضيلته ، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالحق المطلق أو العام الذي يدين به المذهب الأفلاطوني ، وهي عامل من عوامل نحو الفرد ورفاهيته . أما عمل الخير فهو خير العمل أو فضيلته التي يمكن تحقيقها عن طريق تعود ، وهي تمثل المظهر الاجتماعي لهذا المثل الأعلى أى الحق المطلق . فالفضيلة لا تتكون مطلقا من مجرد معرفة الخير ، بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادئ . ان أرسطو — وهو الأجنبي عن أئتنا — ليسثل موقف الاغريق بوجه عام أكثر من أفلاطون ، وذلك حيث يعد الخير — كما قلنا من قبل — ضربا من ضروب الكفاية العملية أو ضربا من التفوق والامتياز في السلوك أكثر من اعتباره حالة من حالات العقل .

فالسعادة إذن هي نتيجة لهذا النشاط أو هي نتيجة لتطبيق الأفكار في الحياة العملية . وقد عرف أرسطو السعادة في كتابه « الأخلاق » بأنها « نشاط شعورى للجزء الأعلى من الإنسان طبقا لميزته الخاصة به يصحبه ظروف خارجية ملائمة » وهنا أيضا نجد من مكونات السعادة العناصر الفردية والاجتماعية . والمراد بأسمى أجزاء الإنسان هو الإدراك أو التفكير الذى يميزه عن غيره من أنواع الحيوان . وعلى ذلك فخير الإنسان أو فضيله تتكون من نشاط الفكر ومن تحقيق أسمى أهدافه ومن ضبط الفكر للحياة ، وهذا يفسر لنا جانب « الوجود الخير » . وقد انصب الجزء الأكبر من كتاب الأخلاق على مناقشة السؤال الآتى وهو « ما قانون تفوق الإنسان الذاتى ؟ » والاجابة على هذا السؤال في طبيعة الإنسان السياسية والاجتماعية : « فالإنسان بطبيعته حيوان سياسى » . وخير الإنسان الأسمى وصورته الذاتى يتوقف على حسن استخدام هذه الأفكار أو مبادئ السلوك أو الحقائق العامة في أثناء معيشته مع زملائه . وتتكون الفضيلة والسعادة من حياة العمل هذه ، وبذلك يتحقق الجانب العملى من الحياة ::

وهناك فرق آخر وضعه أفلاطون ، يجدر بنا أن نشير اليه هنا حتى نفهم فكرته عن الخير الأعلى وعن السعادة :: — وهذا الفرق هو بين مظاهر النشاط النظرى ، تلك المظاهر التى غايتها النشاط نفسه ؛ وبين أوجه النشاط العملى التى غايتها الوصول إلى نتيجة أبعد من النشاط نفسه . وهذه التفرقة ذاتها تنطبق تمام الانطباق على العلوم : فعلم المساحة هو من العلوم العملية له غايته أو غرضه وهو تأدية بعض الخدمات الخارجية ، أما علم الهندسة فهو علم نظرى لأن هدف هذه الدراسة هو شرح القضايا الهندسية ، أى فى النشاط نفسه . وإذا نظرنا إلى العلوم العملية نجد علم السياسة أرقاها ، لأنها العلم العملى للحياة الطيبة ، وهناك علم نظرى هو أعلى العلوم النظرية وهو علم الحياة العقلية الذى هدفه الحياة الطيبة — حياة التعقل . وهذه الحياة ، حياة طيبة فى ذاتها .

وكما أن الغرض من الحرب هو السلم ، والغرض من الشغل هو الفراغ ، فكذلك الحياة السياسية هي في النهاية من أجل الحياة النظرية أى الحياة التأملية ، وهذه هي أسس ميزات الانسان وأسمى أنواع الحياة ، والوصول اليه انما يكون بطريق الحياة العملية . وعلى ذلك « فنشاط الخالق الذى يسمو كل ما عدها قدسية ، لابد أن يكون نشاطا عقليا ، وبناء على ذلك يكون النشاط الذى يكون أقرب ما يكون من نشاطه تعالى ، لابد أن يكون أسعد نشاط . ونستدل من ذلك على أن الحيوانات الدنيا ليس عندها استعداد للتأمل والتفكير ، فهي لذلك لا تستطيع الحصول على السعادة ، وينتج من هذا أن السعادة تسير التأمل العقلى ، وأن أولئك الذين وهبوا أسس مقدرة على البحث هم أكثر الناس سعادة وذلك لا عن طريق المصادفة ، بل بفضل بحوثهم لأن النظر أو النشاط العقلى ذو قيمة ذاتية » .

ويتضح من استخدام كلمة النظر أو التأمل العقلى ، أنها لا تتضمن الوهم أو التخيل الذى يفهم منها أحيانا ، لأنها فى رأى أرسطو تتضمن معنى « أسس حقيقة » . ولا يدل هذا اللفظ أيضا دلالة دقيقة على حياة التفكير أو التأمل ، ومن المقطوع به أنه لا يدل على حياة العزلة التى تطور اليها المثل الأعلى الأفلاطونى . وحياة النشاط العقلى هذه تتضمن عمل الخير كما تتضمن أيضا معرفة الوجود الخير . والباحث العلمى والشاعر ورجل الدين والكاتب الأديب وطالب العلم فى أى ميدان من الميادين الذى أعد نفسه لمهنته بالمران العمل فى الحياة ، انما يحيا حياة البحث أو النظر على رأى أرسطو . وهذه الفكرة تؤدى بنا الى بحث آراء جماعة الاغريق فى التربية الحرة أى الاعداد لحياة هدفها الخير الأسس — حياة النشاط العقلى التى تشمل أرقى الفضائل ، والتى ينتج عنها أسس درجات السعادة .

وفى صوغ هذا المثل الأعلى يتجنب أرسطو تلك الصعوبة الكبرى التى مارسها أفلاطون فى محاولته الربط بين الناحية النظرية والناحية

العملية . ففى حين أن أفلاطون فى تربيته المثالية يحتم عدم فصل الناحية النظرية عن الناحية العملية ولكنه يهمل وضع مبدأ فلسفى لهذا الربط ويفشل فى ضبط ميل أتباعه لاهمال واجباتهم نحو المجتمع ، فرى أرسطو يوحد بين الاثنين فى فكرته عن الطبيعة المزدوجة للفضيلة وللسمادة . وفى خاتمة كتاب الأخلاق التى تكتبها هنا يقرر أرسطو بوضوح أنه بصوغ النظرية يكون قد تم نصف العمل .

« وإذا كانت المناقشات والنظريات كصفة بإسعاد الناس فأنها تصبح بحسب رأى ثيوغنيس Theognis جذيرة بأن تكتسب جزاء عظيم ، وكان جديرا بنا أن نسلح أنفسنا بمختلف هذه النظريات . ولكن الحقيقة التى لا يمكن إنكارها هى أن هذه النظريات مع أنها من القوة لدرجة أنها تشجع وتفرى الشباب ذوى العقليات الحرة ، ومع أنها أيضا يمكن أن تلهم هؤلاء الشباب خلقا نبيلًا وعبة للجمال ، فأنها غير كافية لتغير عامة الشعب وإسعادهم وجعله قادرا على تذوق جمال الخلق » .

وإذا كان هذا حقًا ، وإذا كان ما قدمته الطبيعة القطرية لخلق الفرد هو فوق طاقة الإنسان ، فإن كل ما يمكن عمله هو أن يهذب الفرد بطريق تكوين العادة . وعندما تكون العادات الحميدة ، وعندما تستكشف الطبيعة الطيبة ، فإن عملية التهذيب يمكن إتمامها بتلقين المبادئ والنظريات . وهذا هو ما يجب أن تعمله التربية . هذا وإن معالجة المسائل العامة فى كتاب الأخلاق تفضى بنا إلى مناقشة الوسائل العملية فى كتاب السياسة الذى هو كالجهورية كتاب فى التربية بأوسع معانيها . ولكن قبل فحص رأى أرسطو فى التربية ، يجدر بنا أن نبث نقطة أخرى لها علاقة بتطور التفكير الاغريقى .

### طريقة التربية :

قصارى القول أن طريقة أرسطو موضوعية علمية بعكس طريقة أفلاطون الفلسفية أو التأملية :: — فأفلاطون يبحث عن الحقيقة عن

طريق العقل مباشرة ، وهو يعمل على إثبات وجود العقل عن طريق شعور الانسان . أما أرسطو فيبحث عن الحقيقة أولا وقبل كل شيء في حقائق الطبيعة الموضوعية الواقعية ، وفي الحياة الاجتماعية للانسان وفي روح الانسان ، ويعمل على تأييد ذلك عن طريق الشعور النوعي العامي التاريخي . ولذلك يجده يشير دائما لما « فكر فيه الكثيرون » أو لما « فكر فيه العقلاء » ويصل كذلك على فحص وجهات النظر المتعددة ، وعلى اختبار الحقائق التاريخية والتقاليد والمادات ::

ويرى أرسطو أن طريقة أفلاطون الحوارية التي استخدمها للبحث عن الحقيقة في منطقة العقل الراقية الادراك ، لم تأت الا بالحقيقة الصورية . أما هو فصل العكس من ذلك قد بحث عن الحقيقة في تجارب النوع الانساني الواقعية ، واستخدم الطريقة الاستنباطية التي نسبت اليه . ولم يستخدم محاورات سقراط الا في مرحلة التطبيق . ولم يلجأ أرسطو الى استخدام طريقة التأمل الباطني الا للتثبيت بعد أن كان قد عرف المعاني العامة لما استخدم من مفردات وحقائق استنادا الى شعور النوع البشري . ومع أنه أمكن من قبل التمييز بين الطريقتين القياسية والاستقرائية في الاستنباط والتفكير ، ومع أن هاتين الطريقتين باعتبارهما منهجين من مناهج البحث والتفكير قد ساروا في نشأتها وتاريخها تاريخ النوع الانساني ، فإن أرسطو كان أول من وضع الأسس المنطقية لكل منهما ، وقد أصبحت على يديه طريقتين مقصودتين للاستنباط . يقول أرسطو في محاولاته الوصول الى معنى المصطلحات التي سبق أن شرحناها باستخدامه للطريقة الاستقرائية « هناك نقطة واحدة يجب أن نكون على بينة منها وهي الاختلاف بين التفكير التنازلي من قضايا مبدئية ، والتفكير التصاعدي ، حتى نصل الى القضايا الأولية » : وقال أيضا « ان أفلاطون اعتاد أن يثير المسألة اثارة صحيحة وأن يقابل أصحابها أحسن : أن تبدأ من المبادئ الأولية ، أو تنتهي اليها كما هي الحال في ميدان السباق ، فهل من الأولى أن يبدأ السباق من حيث يوجد المحكمون ويمتد الى نهاية الميدان أو بالعكس :: — » .



ولقد فات أرسطو معاصره ومن سبقوه ومن لحقوه في استخدام الطريقة الاستقرائية . ولما كان أرسطو قد طبق هذه الطريقة في ابتداء طريقته الفلسفية ، فهو يمثل ذروة ما بلغت الحياة العقلية الاغريقية — هذا من ناحية : ومن ناحية أخرى فمن حيث أنه طبقها الى أقصى حد من التفصيل في كثير من ميادين العلم ، نجد أنه أصبح أبا لجميع العلوم الحديثة .

### آراؤه التربوية في كتاب السياسة :

والآن لترجع بالقارىء الكريم الى موضوع « الوسائل » لتحقيق حياة « الوجود الخير » و « عمل الخير » . ففى كتاب السياسة الذى يشرح فيه الطبيعة وعناصر الاستقرار فى الدساتير نجد أنه يوضح العلاقة بين التربية والسياسة فيما يأتى :: « من بين جميع الأشياء التى ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملائمة التربية لشكل الحكومة » . ونجده يعالج الموضوع نفسه فى كتاب الأخلاق بالطريقة الآتية « لقد سبق أن قررنا أن الهدف الأسمى الذى ترمى اليه السياسة هو الخير المطلق ، وليس هناك ما يهتم به علم السياسة أكثر من انتاج مواطنين ذوى أخلاق خاصة ، أى جعلهم خيرين وقادرين على القيام بصالح الأعمال » فلإنسان جسم وروح : وتنقسم النفس الى جزأين — نفس عاقلة ونفس غير عاقلة — وبناء على ذلك يجب أن تشمل التربية المثالية أولا تربية الجسم عن طريق الألعاب الرياضية وثانيا تربية النفس غير العاقلة أى تهذيب الرغبات والدوافع والشهوات ، وهذه تكون بالموسيقى والأدب أو التربية الخلقية . وثالثا تربية النفس الناطقة وهذه تكون بالمواد الفلسفية . ويكون الأمران الأول والثانى من التربية العملية . ومن هنا نرى أنهما ليسا يهدفان فى حد ذاتهما ، ولكنهما وسيلة تؤدى الى الهدف الأسمى وهو « الحياة التفكيرية » . وهنا أيضا يتجلى أساس نقده للتربية الاسبرطية : وكان قد امتدح من قبل التربية الاسبرطية وفضلها على غيرها من أشكال التربية الأخرى لأن الدولة تشرع بوضوح

الهدف الذى توجه اليه مواطنها . ولكن لما كانت اسبرطة قد قصرت أمر تربيته على الناحية الجسمية وأهملت الناحية العقلية ، وجب أن يحكم بطلانها .

ولما كان عرض هذه المسألة لم يتمم أو لم يصل الى أيدينا ، فانا نرى أن معالجة هذه النواحي التربوية الثلاث بالتفصيل فى كتاب السياسة كان معالجة جزئية غير تامة : أما من حيث عنايته المبكرة بالأطفال وعنايته بالتدريب العسكرى فى مرحلة متأخرة ، فنجد أنه قد أدلى بكثير من الاقتراحات العملية وذكر كثيرا من أوجه النقد على نظم التربية المعاصرة لا سيما التربية الاسبرطية التى يعيل الى تشجيعها . ونادى بأن تربية الجسم يجب أن تسبق عملية التعليم ، وأن تكون العناية بأخلاق الأطفال فى أيدى الحكومة والآباء لا بيد العبيد الأرقاء . ويجب أن تهدف التربية البدنية الى تكوين العادات الطيبة والى ضبط الشهوات وكبح جماع اللذات ، فلا ينبغى أن تهدف الى مجرد التفوق فى الألعاب الرياضية أو الى الخشونة وفظافة الجندي . فكل نوع من التربية والتعليم يجب ألا يساير الآخر وذلك لأن « نوعى العمل يعارض أحدهما الآخر ، فعمل الجسم يعرقل عمل العقل ، وعمل العقل يعرقل أو يعطل عمل الجسم » .

وأما من حيث التربية حسية — وهى المظهر الثانى من مظاهر التربية — فنجد أن أرسطو يتخذ من المواد التقليدية كالموسيقى والأدب وسائل مناسبة لها . وينظر أرسطو الى الأدب نظرة أوسع من نظرة أفلاطون له ويحبذ استخدام الشعر . وفى مؤلف آخر لأرسطو نجد أنه يتخذ من الشعر أساسا لتكوين علم الجمال ، وهو يقبل الموسيقى لأسباب ثلاثة هى : —

أولا — أنها أداة أو وسيلة للتسلية ، أو ضرب من ضروب الراحة .

ثانيا — أنها نوع من أنواع المتعة العقلية ، وهى فى هذا المعنى تشبه المعنى الذى استخدمه فيها أفلاطون .

ثالثا — أن لها قيمة أخلاقية .

وكان جماعة اليونانيين يعدون الموسيقى أهم وسيلة من وسائل التربية الخلقية :: « فالإيقاع والنغم هما تقليد للغضب والدعة — وللشجاعة والروية ، وللفضائل وللرذائل بوجه عام ... وبانصاتها لمثل هذه التغيرات يلحق أرواحنا ضروب التغير » . وعادة الشعور باللذة أو الألم عند الانصات لهذا التمثيل الموسيقى لعناصر الخير والشر لا تختلف كثيرا عن احساساتنا بمحاث السلوك الطيب والخبيث من أجل هذا كان للموسيقى — أكثر من غيرها من مظاهر التعبير التي تؤثر فينا بطريق الحواس — القدرة على تكوين الخلق فينا وذلك « بتطهير » العقل من عناصر الشر وتقوية عناصر الخير فينا وذلك لأنه « يلوح لنا أن فينا عنصرا من عناصر القربة يؤلف بيننا وبين انسجام الإيقاع والنغم الموسيقى ، وهذا هو الذى يدعو بعض الفلاسفة الى القول بأن الروح ماهى الا انسجام ، ويدعو البعض الآخر الى القول بأنها تحوى الانسجام » .

ويجب أن ينهل جميع المواطنين من منهل هذه التربية على السواء . ولما كان العبيد والصناع لا يمكنهم الحصول على حق المواطنين ، لذلك لا يمكنهم الوصول الى الحياة السعيدة مادام « أنه من غير المستطاع للانسان أن يصل الى مرحلة الفضائل مادام يعيش معيشة الصناع والعبيد » . وأما من حيث تربية المرأة فأرسطو لم يتفق مع أفلاطون ( وقد بنى حججه على دراسة نسيية للجنسين فى الحيوانات الدنيا ) وقد تمك برأيه بأن المرأة مختلفة عن الرجل اختلافا جوهريا فى طبيعتها ، ومن ثم لا تستطيع أن تستفيد من تلك التربية الراقية التى يستمتع بها المواطنون .

ولم يذكر شئ عن تفاصيل هذه التربية العالية أى تربية العقل ، تلك التربية التى تعد غاية فى ذاتها والتى منها يفيض الخير على سائر نواحي التربية ، وتنتهى رسالة أرسطو فجأة . وهذا الموضوع الذى كان أرسطو

هو الشخص الوحيد الذى يمكنه أن يبين تفاصيل ثقافته ، لم يذكر عنه بيان مستفيض ، ومع ذلك فمن ثانيا أقواله يمكننا أن نستخلص أن التربية العالية كانت تقيم جزءا عظيما من علوم الرياضة لاسيا الهندسة — وذلك لما لها من فائدة فى تقوية الحكم القياسى — وكذلك الطبيعة والفلك . ويؤخذ من ثقافة أرسطو نفسه باعتباره مثلا أعلا للتربية الراقية ، أنها كانت تشمل العلوم الطبيعية وبوجه خاص الطريقة الحوارية مع ما تستجيب من الدراسات الفلسفية والمنطقية التى تقدمت تهما عظيما فى مدرسته .

ويسير جنباً الى جنب مع هذه التربية الفكرية ضرب آخر من التربية وهو التربية العملية للمواطن : وهذا يتضمن نوعين من أنواع مظاهر النشاط وهما مظاهر النشاط العملى أو التنفيذى ، ومظاهر النشاط النظرى أو التشريعى والقضائى : ويتطور المواطن من الأول الى الثانى ثم يتدرج الى الحياة العقلية الصرفة . وأخيرا يدخل أولئك الذين لهم حسن الملام بالأمور المقدسة فى سلك الكهنوت ، وبهذا ترقى الحياة العملية الى حياة التأمل والتذكير ، ويتحول الخير الخاص الى الخير العام :

### أثر أرسطو العملى

لم يكن على سبيل المجاز أن وصف ذاتى أرسطو بأنه «سيد العارفين»:: على أن العامل الوحيد الذى يدفعنا الى أن نتكلم باطناب عن كل من أرسطو وأفلاطون فى موجز كهذا لتاريخ التربية هو ما كان لكتابتهما من أثر عظيم فى المصور التالية : وسوف نتناول أثر أرسطو فى مواضع أخرى من هذا الكتاب عندما نتناول الكلام على المصور الوسطى وعلى عصر النهضة وعلى بداية الحركة العلمية الحديثة ، ولذلك سوف تقتصر هنا على ذكر بعض آثاره الهامة .

لقد كان أرسطو أول وأعظم عالم وأكبر منظم عرفه هذا العالم : وكما كان أفلاطون أعظم فيلسوف أوحى بطرق البحث التى لا زالت أهم

مشاكل الميتافيزيقيا والأخلاق ، فان أرسطو هو الذى صاغ الميتافيزيقيا والأخلاق بالصيغة العلمية . ومع أنه لم يكتب بصيغ أساليب البحث بالصيغة العلمية ، نجد أنه ينظم علم منطق الصورة : ولم يكن لأى كتاب آخر — اذا استثنينا الانجيل — التأثير الذى كان لكتاب أرسطو المعروف باسم الأداة The Organon خلال القرون الأربعة عشر الأولى من التاريخ الميلادى . ويشمل هذا الكتاب :—

أولا — أناطوطيقا الأولى أى القياس أو التحليلات البدائية Prior Analytics وهي رسالة فى القياس المنطقى أو فى عناصر الاستقراء بجميع أنواعه .

ثانيا — أناطوطيقا الثانية أى البرهان Posterior Analytics أو منطق العلوم القياسية .

ثالثا — طويقا أى المواضيع الجدلية Topics أو فن مناقشة المواد حيث لا يمكن توضيحها .

ولم تزد المصور التالية شيئا يذكر الى هذه الأقسام التى هى أساس العلوم الشكلية . أما فن الاستقراء الذى مارسه أرسطو نفسه بنجاح ، فلم يكتب عنه كثيرا ، وما كتب عنه فقد ضاع طيلة المصور المظلمة . وهكذا قدر أن الأستاذ الأكبر للطريقة القياسية قد فرض على الجنس البشرى لمدة ألف عام حياة عقلية قياسية فى طبيعتها ، وبذلك لم يحدث أى تقدم . وعلى هذا يمكن أن نقول ان الطريقة الحوارية — أو طريقة التفكير الشعورى — التى بدأها السوفسطائيون والتى صبغها سقراط بالصيغة الخلقية ، والتى طبقها أفلاطون تطبيقا عاما ، قد ألقى عليها أرسطو صورة عامة وطبعها بطابع عميق الأثر .

فأثر أرسطو لا يمكن انكاره ، وكل من الباحث العلمى والرجل العادى مدين لأرسطو فى كثير من الألفاظ التعبيرية فى اللغة :— فمثل هذه الاصطلاحات : الغاية End ويقصد بها الهدف التهاى أو السبب ، والعلة الغائية Final cause ، وكلمة الصورة Form ، والمادة والموضوع

كما نستخدمهما في التربية، والأصل، والمبدأ والدافع، والملكة، والطاقة،  
والعادة، والمقولات، والوسيلة، والطرف... فهذه كلها كانت  
مصطلحات وصل إليها أرسطو نتائج لجهوده التي بذلها لتنظيم المعرفة.  
وأهم من هذه المصطلحات التي وضعها أرسطو، تلك المواد أو فروع  
المعرفة التي نظمها. ويمكن أن نعتبر أرسطو بحق مؤسسا لكثير من العلوم  
الحديثة التي وضعها لأول مرة في أثناء محاولته وضع الطريقة الاستقرائية  
وتطبيق قوانين الفكر على دراسة مظاهر جديدة من مظاهر العالم الواقعي.  
ومن بين الموضوعات التي كتب فيها رسائل الفسيولوجيا والميكانيكا  
والفلسفة الطبيعية والطبيعة بمعناها الأعم والتاريخ الطبيعي.

ولقد كان اسم أرسطو علما ممتازا اعترف الجميع بدلالته على أقوى  
مفكر من مفكري القدماء حتى عصر النهضة في القرن الخامس عشر.  
ولقد أصبحت مؤلفاته أساسا لجميع الدراسات في عصر المدرسين وفي  
جميع معاهد العلم في القرون الوسطى. ويمكن أن نقول في غير مغالاة أن  
جميع الكتابات المدنية طيلة هذه العصور انحنت من كته أساسا تبني  
عليها.

أما أثره في بلاد اليونان فلم يكن عظيما، فمدرسته المشهورة في التاريخ  
باسم مدرسة المشائين peripatetics لم ترتفع إلى مستواه، ولم تستغل  
الطريقة الاستقرائية إلا قليلا وقضت أوقاتها في كتابة تعليقات أو تفسيرات  
لأطائل محنتها، ومعظمها كان خاصا بموضوعات مشتتة لا ربط بينها.  
وقد قلت كتابات الأستاذ الأكبر أو المعلم الأول إلى آسيا الصغرى  
سنة ٢٨٧ ق.م حيث ضاعت لمدة مائتي سنة تقريبا، ولما اكتشفت أخيرا  
وجدت سييلها إلى مكتبة الاسكندرية ثم إلى روما فيلبيد. وبترجمة كتب  
أرسطو إلى العربية ظلت علوم أرسطو حية بين العرب في بغداد، ثم  
انتشرت بين أجزاء الامبراطورية العربية، وهلت فيها بعد إلى اسبانيا :-  
ومن هنا بدأت حركة احياء العلوم كما بدأت من الشرق أيضا، وظهر  
الشئف العظيم لعلوم الأستاذ الأكبر طيلة بداية عصر ظهور الجامعات.

## الفترة الدولية في التربية اليونانية

### التربية اليونانية في مدارس العصر الأخير :

لقد تمحلت الاتجاهات التهائية لمصر الانتقال طيلة هذه الفترة ولم يكن لأساتذة الفلسفة من أثر أكثر من تأكيد الحياة الفردية - حياة العزلة والابتعاد عن الواجبات العامة وعن مظاهر النشاط الاجتماعى ، وأصبح هذا هو المثل الأعلى للتقدم : فما دمتنا قد حررنا الحياة العقلية من التقيد بالقيم الاجتماعية أو على الأقل اذا نظرنا إليها على أنها أمر جدير بالاهتمام وبالتقدير فلم لائترك مستويات الحياة العقلية بمحدها الفرد وقررنا بنفسه ؟ وبهذا تأيد الاتجاه نحو الفردية بالأسلحة نفسها التى وجهت لوقف الشر المتزايد . وبناء على ذلك لم يحدث أى تقدم فى القيم أو فى المثل العليا التربوية الدائمة : فمن الناحية النظرية لم يجد شئ بعد أفلاطون وأرسطو ، ومن الناحية العملية لم يجد أى نوع من القيم أو الأفكار . فلم تعد الفلسفة أداة للبحث عن الحقيقة ، بل أصبحت مجرد عرض للمذاهب . ولم تصبح مجالاً للبحث عن السبب بل كانت مجالاً للبحث عما قاله الأستاذ ، ولم تعد دراسة للأسس والمبادئ الميتافيزيقية والخلقية ، بل أصبحت مجرد دراسة شائعة .

وتتميز التربية اليونانية فى هذا العصر بـ

- أولهما : غزو الأفكار اليونانية والثقافة الاغريقية للعالم المتمدن .
  - ثانيهما : ظهور أنواع خاصة من المدارس والمعاهد العلمية .
- انتشار الثقافة اليونانية :

كانت فلسفة أرسطو تصور حياة اليونان العقلية فى ماضىها ، كما أنها وضعت أسس الحياة العقلية المستقبلية . وانتشرت الثقافة الاغريقية فى جميع أنحاء العالم المتمدن على يد تلميذه الأعظم الاسكندر الأكبر : فعن طريق العقل وقوته تمكن اليونانيون من أن يتخطوا حدود آسيا . وعن

طريق العقل أيضا تمكنوا من أسر الدول التي قهرتهم ، كما أنها تمكن  
أيضا فيما بعد من أسر ساداتها وقاهرتها . فبحسن الإدارة تمكن الاسكندر  
من فتوحاته ، و بانتشار الثقافة الاغريقية تمكن من الاحتفاظ بها وبقائها  
خالدة . ومع أن خلفاء حاولوا تحقيق أهدافه فان واحدا منهم فقط  
— وهو بطليموس — هو الذى ذهب فى تحقيق هدف الاسكندر حتى  
النهاية . ولم يعض قرن على موت الاسكندر حتى اصطبغت عادات الشرق  
وقتاليده — ولم يستثن من ذلك اليهود المحافظون — بالصبغة الاغريقية .  
ومن بين رجال الشرق ظهر فلاسفة تشبعوا بالروح الاغريقية ، بل لقد  
ظهر من بين فلاسفة الاغريق أنفسهم من اعتنق اليهودية أو النصرانية فيما  
بعد . وانتشرت فى مدن الشرق المظاهر المادية لحضارة الاغريق من  
مدارس ومعاهد ومسارح ومنتديات حتى لقد وجدت بالاسكندرية ابان  
الفتح الاسلامى أربعمئة مسرح وأربعة آلاف من الميادين العامة ومثلها  
من الحمامات الشعبية ، ومكتبة تضم سبعة آلاف مجلد .

وقد ترتب على انتشار هذه الصبغة الاغريقية بمظاهرها المادية أن  
أصبح طلب العلم والجد فى تحصيله أمرا دوليا شائعا ، ولم يعد مقصورا على  
شعب بعينه أو وقفا على مكان أو زمان : وعندما أصبح التعليم خاضعا  
لهذا النفوذ العالمى ، مال من ناحية أخرى الى أن يكون مصطبغا بالصبغة  
الفردية ، وبدأ الفلاسفة الى الابتعاد عن المجتمع ، وبدأ الفرد يبحث عن  
أسمى غايات حياته فى حالات العزلة أكثر من أن يجدها فى أشكال مظاهر  
النشاط الاجتماعى . وبدأت الأخلاق وفلسفة الحياة الخلقية تنفصل عن  
مظاهر النشاط السياسى وانضمت تحت تأثير اتصالها بالشرق ولا سيما  
باليهود الى الحياة الدينية ، وترتب على ذلك بالطبع ابتعاد كل من الحياة  
العقلية والحياة الدينية عن كل ما يتعلق بالدولة وارتباط كل منهما  
بالأخرى . وتتج عن ذلك كله ظاهرة عالمية فى الحياة العقلية هى ظاهرة  
الانسانية فى العادات والأخلاق :: وهنا يجب أن يكون واضحا أن حضارة  
العصور الوسطى — وهى التى أدت فى النهاية الى ظهور عصر النهضة



فحضارة المصور الحديثة — كانت مزيجا من التقاليد والثقافة المسيحية — بعد انتشارها وبعد أن صقلها الفكر اليوناني — وما أضافه الرومان الى معارف العالم في الاجتماع والقانون . وكان في هذا الامتزاج بين الجانبين من نتائج العصر الذي انتشرت فيه الثقافة الاغريقية .

#### مدارس البلاغة والمدارس الحوارية :

وفي بداية عصر السوفسطائيين ظهرت حركة ترمى الى تكوين نوعين من المدرسين :: أولهما كان يرمى الى اعداد طلبة لممارسة الحياة العامة وذلك بالتمرن على الكلام والخطابة ، وثانيهما كان يرمى الى تمرين القدرة على الجدل بأسئلة عقلية تدور حول ما وراء الطبيعة أو حول المعاني الخلقية التي كانت تناقش عادة سرا . وقد تمخضت هذه الحركة في النصف الأخير من القرن الرابع عن نوعين من المدارس كانت أبرزها مدارس البيان التي جمعت عددا كبيرا من التلاميذ ، وكان لها نفوذ واسع في الحياة العملية : وقد صبغت آراء السوفسطائيين دراسة النحو والبلاغة بصبغة علمية : وكان لأفلاطون وأرسطو فضل عظيم على البلاغة . وبتأليف علم المنطق على يد أرسطو ازدادت المواد علما فاكثا . أما علم المنطق — وهو علم تنظيم الفكر — فقد درس من ناحيتين : فاذا درس من أجل البحث عن الحقيقة عرف بعلم الحوار *Dialectic* ، وإن درس بقصد التغلب على الخصم عرف باسم علم اللغة والبلاغة *Eristsé* ووجدت الناحية الأخيرة مكانا رحبا في مدارس البلاغة على اعتبار أنها اعداد مباشر وتمرن لا بد منه يساعد في حل مشاكل القضاء حين يمثل اليوناني في ساحة العدالة مدعيا أو مدعيا عليه . وكان من مهام هذه المدارس أيضا التي زاد عددها وعمت كل أنحاء بلاد الاغريق دراسة المواد الشكلية كما كانت منظمة في ذلك الوقت . كما كان من مهامها اخراج رجال بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير في الأعمال الدنيوية . ولم يكن عمل مدرسي البلاغة جافا كما كان أسلافهم السوفسطائيون ، بل كان عملا نشيطا شمل

دراسة اختيار الكلام وتنميته وترتيب الفكر ترتيباً منطقياً مع التمرن على الحوار .

وقد يبدو هذا الهدف لنا ضيقاً محدوداً ، ولكن هذه الخطابة التي تعتمد على تنميق الألفاظ كانت لديهم بمثابة الإنجليزية الخاضعة لقواعد اللغة عندنا الآن فهي المقياس للثقافة ، وهي الدليل على التعليم : وإن مدى هذا النشاط الذي كان من نصيب الفرد المتعلم يبدو لنا محدوداً جداً . ولكن يجب أن نتذكر أن مدارس الخطابة في ذلك العصر كانت تنشر ذلك النوع من الثقافة الذي ينتشر الآن موزعاً بين الصحف والمناشير والجامعة ومنصة القضاء :: هذا وقد كان هم القائمين بأمر مدارس البلاغة أن يخرجوا رجالاً بصيرين بأحوال الحياة قادرين على السير بنجاح في الأمور الدنيوية ، ولذلك لم يعنوا بتدريس الفلسفة ، ولا بتلقين الجفاف النظري من مسائل العلوم والفنون .

وإذا كان سقراط قد خطأ بالفكر اليوناني من عصر السفسطة إلى عصر الفلسفة الحققة فإن « إيسوقراط » ( ٣٨٣-٣٣٨ ق.م. ) يمثل عصر الانتقال من الفلسفة إلى البلاغة والبيان . وإن كانت مدارس البيان قد وجدت قبل عصر « إيسوقراط » فإن الذي حدث في أيامه هو الانتقال الكامل من الطرق التعليمية السوفسطائية القديمة إلى تنوع متميز من التربية يهدف إلى أغراض محدودة :: ولقد كان إيسوقراط أبرز شخصية بين كل مدرسي البيان وقد أخرجت مدرسته عدداً لا يستهان به من رجالات هذا الجيل . وكان لا يختلف عن السوفسطائيين الحقيقيين الذين عد نفسه واحداً منهم من أوجه شتى إلا أنه على الرغم من ذلك يختلف عنهم اختلافاً واضحاً في تواضعه وفي تصريحه الذي قال فيه بأنه إنما وهب القدرة على تحسين أحوال النشء من الناحية العملية وعلى تدريبهم على الخدمات الاجتماعية والفردية على السواء . وفي الحقيقة لقد حل هذان النوعان من المدرسين محل السوفسطائيين قبيل موت « إيسوقراط » : وكان « إيسوقراط » يميل إلى أن يتميز عن الفريق الأفلاطوني من الفلاسفة الذين أضاعوا وقتهم وقت الشعب في مناقشات فلسفية لا طائل منها .

وقد ساعدت مدرسة « إيسوقراط » الى حد كبير في جعل أثينا مركز الثقافة والفكر والتعليم الأدبي للعالم المعروف حينئذ . ذلك أن مدارس البلاغة الأيسوقراطية ظلت عدة قرون تخرج أحسن الكفايات العملية من بين رجال الاغريق والرومان ورجال الشرق أيضا . وعلى الرغم من أن هذه المدارس كانت مدارس خاصة فانها كانت جزءا هاما من نظام التربية الراقية .

والواقع أن المدارس الحوارية كانت مدارس فلسفية صغيرة من نوع مشابه للمدارس الفلسفية الكبيرة اذ أنها كانت نموذجاً مصغراً للمدارس الفلسفية ، وكانت تعتبر تابعة لها : وسوف نتناول هنا بالدراسة المدارس الفلسفية .

#### مدارس الفلسفة :

قد سبق أن عرفنا أن كلا من أفلاطون وأرسطو جمع حوله عددا من الطلبة أو المريدين الذين كونوا فيما بينهم مدرسة . ولما لم يكن هناك أمر مشترك بين هذه المدارس سوى « وحدة الأفكار » لم يكن من المنتظر لمثل هذه المدارس التقدم أو البقاء . وعندما تغيرت الظروف أصبح لهذه المدارس مكان خاص بها فاتخذ أفلاطون مدرسته في « الأكاذمي » المشهورة ، بينما اتخذ أرسطو « اللوقيون Lyceum » مكانا لمدرسته . وقد ابتدع كل من أفلاطون وأرسطو تقليدا جرى عليه من خلفهما ضمن بقاء تلك المدارس وهو القاء أمور الرئاسة والاشراف وملكية كل ما تحويه المدرسة على كاهل أحد الطلاب المبرزين . وقد جرى هؤلاء الرؤساء على العادة التي ابتدعها السوفسطائيون وهي تحصيل أجور التعليم من الطلاب ، وهذه الأجور بالإضافة الى ما كان يتركه الطلبة في وصاياهم ، هي التي استغلت في بناء مدارس ثابتة دائمة ، وهي أيضا التي صبغت تلك المدارس بالصبغات التي تميز معاهد التعليم .

وقد ظهر الى جانب الأكاذمي واللوقيون مدرستان أخريان أصبح لهما مكانة عظيمة في خلال القرون السابقة لعصر المسيحية وهما مدرسة

زيتون ( ٣٤٠ - ٢٦٠ ق.م ) الذي اتخذ مدرسته في رواق أحد المعابد  
الإثينية فسمي أتباعه وطلبته من أجل ذلك بالرواقيين :: ومن آرائه  
الفلسفية أن كمال الإنسان أمر لا يصل إليه إلا بالعفة والقناعة والأعراض  
عن متاع هذه الحياة الدنيا : وثاني المدارس الفلسفية المشهورة في هذا  
العصر مدرسة « ابيقور Epicurus ( ٢٧٠-٢٠٠ ق.م ) » الذي أسس  
مدرسته في حدائقه الخاصة ، ومن مبادئه في الفلسفة أن اللذة هي غاية  
الإنسان من الحياة . ولم تعد مدرسة أرسطو - لاقتراحها إلى الاستقلال  
ولفقدانها موادها الأولية - ذات نفوذ كبير في رقي الفكر الإغريقي ،  
في حين تقدمت المدارس الثلاث الأخرى بما اعتازت به من ميزات دينية  
وعلمية ، ولم تلبث أن انتشرت هذه المدارس في شكل طوائف : وقد  
كونت هذه المدارس نماذج حية لمدارس الفلسفة التي جاءت بعدها ،  
ولذا فإن المامنا بصفاتها قد يفيدنا في تكوين فكرة عن الحياة التربوية  
في العصر الأخير .

وكان الاقبال على الحضور في هذه المدارس عظيما لدرجة أن أكثر من  
ألفي طالب اجتمعوا مرة واحدة للاستماع لثيوفراسطوس Theophrastus  
الذي خلف أرسطو في إدارة « اللوقيون » وقد ساعد الطلبة عدد من  
الأساتذة المساعدين في تأسيس هذه المدارس : ولما مات ثيوفراسطوس  
هذا خلفه « ليقون Lycon » وعند وفاته أوصى بمدرسته إلى مساعديه  
مجمعين فظهرت الحاجة إلى انتخاب رئيس من بينهم يخلف « ليقون »  
ومن ثم انتشرت فكرة انتخاب الرئيس في معظم مدارس ذلك الوقت  
وبعض الزمن أصبحت مثل هذه الوظائف وظائف مأجورة يتقاضى أربابها  
مرتبات ، وأصبحت رئاسة المدرسة وظيفة رسمية لا بد لمن يرشح لها نفسه  
أن يجتاز نوعا من الامتحان وبعد اجتيازه يصدر قرار مجلس الولاية المحلي  
أوامر الامبراطور بتعيينه .

وبالإضافة إلى هذه المجموعة من الأساتذة المساعدين والطلبة والمريدين  
اجتمع عدد من صغار المدرسين حول هذه المدارس الفلسفية الأربعة

العظيمة . وبالإضافة الى كل هذا وجد في بلاد اليونان في ذلك الوقت أعداد عظيمة من المؤدبين المخصوصين ، وكانت مهتهم اعداد الطلاب للاتحاق بتلك المدارس العليا ومساعدة صغار الطلبة على أداء واجباتهم المدرسية وأرشادهم الى ما يجب أن يقرأ كل منهم ويكتب . وبذلك أصبحت المدارس الفلسفية بؤرة النشاط الفكرى في بلاد اليونان .

وقد أصبحت المسحة العامة لهذه المدارس تختلف تمام الاختلاف عن تلك المسحة التى اصطبغت بها مدارس مؤسسها الأوائل : فالجبه نشاط مدرسيها منذ البداية الى تخریط الفلسفة القديمة التى تقرر مبادئ الفلاسفة المؤسسين ، ولم تظهر الا محاولة بسيطة من بعض الأساتذة لوضع هذه المبادئ قيد البحث والمناقشة ، ولم يهتم واحد منهم بعمل يذكر في سبيل الانتفاع بآراء الحكماء واستخدامها في الوصول الى مباحث أخرى جديدة . وقد حاولت الأفلاطونية والرواقية والايقورية أن تلائم بينها وبين الصور المثالية للحياة الرومانية : على أن مدرسة أرسطو « اللوقيون » فوق تقييدها في الوصول الى بحوث علمية جديدة قد فشلت في الاحتفاظ بآراء أستاذها الأكبر ، ولم ينجح أحد في احيائها ونشر تعاليمها بين الناس . من أجل هذا نجد أن التربية والتعليم في هذه المدارس أصبح جامدا مصطنا أقرب ما يكون الى تعاليم السوفسطائيين ، وأصبح التعليم مجرد التعلق بآراء الفلاسفة والحكماء القدامى سواء أكانت آراء فلسفية أو دينية أو تربوية . ومن الناحية التربوية كان هذا الجود انحطاطا وتحللا لعناصر التربية .

والى جانب هذه المدارس الفلسفية العظيمة نشأت مدارس أخرى أصغر منها ولكن كان لها أهداف دينية حافظت عليها فوق ماكان لها من العناية بترقية حياة الأفراد من الناحية العقلية . على أن المبادئ التى استندت اليها التربية اليونانية الجديدة كانت مبادئ ثابتة اذ أنها لم تكن أكثر من الآراء الجديدة الشائعة . ولقد اتصربمبدأ السوفسطائيين في الفردية اتصارا عظيما حتى في المدارس الفلسفية ؛ ذلك لأنها فشلت في نشر

الفلسفة العالمية التي رمى إليها مؤسوها ، واقتصر عملها على بعض نواحي الموضوع وأكملت بعض أفكار مؤسسيها .

ولم تعد الفلسفة في هذه المدارس مقيدة بالانحيازات السياسية أو الخلقية أو العلمية : بل اقتربت من « الفردية » في وجهات نظرها . فكما أن الفرد قد سبق أن حرر نفسه من قيود الدولة والمجتمع فإنه الآن يبحث عن الحرية نفسها التي تبعده عن التقيد بأي فلسفة علمية . وقد اهتمت البقية الباقية من المدارس الفلسفية الكبرى كما اهتم العدد الكثير من المدارس الصغرى بتربية الفرد تربية عقلية وترقية مداركه ، وجعلت الاهتمام بالحياة العقلية أعظم من اهتمامها بالحياة العملية :: والواقع الذي لا يمكن إنكاره أن هذه المدارس ظلت ليونانيي هذه الفترة معاقل للوطنية وللدين وللترية ، وقامت بما كانت تقوم به المدن الحرة في العصور الأولى . وبفضل هذه المعاهد الجديدة انتشرت معالم الثقافة اليونانية عبر البحر الأبيض المتوسط .

#### جامعة أثينا

لقد نشأت جامعة أثينا عن هذه المدارس الفلسفية التي كانت في يوم من الأيام تشملها . ولقد حدثت تغيرات عظيمة — أبان فترة تكوين المدارس الفلسفية — في هذه المرحلة الهامة من مراحل التربية القديمة . ولقد سبق أن رأينا أن مظهرها هاما من مظاهر التربية في عصر الانتقال ، كان الاهتمام بالناحية العقلية . وفي الوقت نفسه خفضت مدة التمرين الاجبارية من سنتين الى سنة واحدة ، وأصبحت بعد الغزو المقدوني أمرا اختياريا . ولقد صلب هذا تغيير خطير وهو السماح للطلبة الأجانب بالدخول في حظيرة الجامعة . وقد ازداد إقبال هذه العناصر الأجنبية والشرقية بعد الفتح الروماني . ولقد كانت هذه السنة التي يدرس فيها الطلبة تحت إشراف الحكومة مجرد اعداد لمرحلة دراسة أطول . وقد ظلت التمرينات الحرة القاسية باقية لاهياء ذكرى الانتصارات القديمة . وقد كان يشرف على طلبة الجامعة مشرف أو ضابط ينتخبه سنويا مجلس

الجامعة وجمع أثينا . وكان هذا الضابط يشرف على سلوك الطلبة ويراقب حضورهم المحاضرات الفلسفية ؛ وهناك من الشواهد ما يثبت أن مثل هذا الحضور لم يمتد حتى يشمل المدرسة الأبيقورية ، ولكنه اقتصر على المدارس الثلاث الأخرى .

وقد حدثت تغيرات خطيرة في المدارس الفلسفية وكان لها فضل تكوين معهد موحد . ففتوحات فيليب الثاني ملك مقدونيا وملاحقه من تخريب على أيدي قادة الرومان ، كان له أثر هدام للمدارس الثانوية في الضواحي . وسرعان ما انتقلت هذه المدارس الى المدن وراء السوفسطائيين ، حيث كانت تعقد في الملاحى والمتنديات العامة لاسيا مدارس بطليموس وهادريان من بعده .

ولقد حدث تغير خطير آخر نتيجة زيادة اقبال الطلبة الأجانب على هذه المعاهد ، اذ قد أصبح « مجلس المواطنين » هو المشرف على انتخاب نظار هذه المدارس على أن يدفع اليهم مرتباتهم من رؤوس الأموال العامة . ومن هنا ظهرت ظاهرة غريبة لم تألفها العقلية الاثينية وهى ظهور تعليم عال تنفق عليه الحكومة . وفى عهد الأباطرة الرومان فى خلال القرون المسيحية الأولى ، كان بعض مدرسى الفلسفة والبلاغة يمنحون مرتبات أو هبات امبراطورية . والغريب أن تناول الأجور عن التدريس فى ذلك العصر لم يعد عيبا كما كان فى العصور السابقة . وقد كان لأباطرة الروم فضل عظيم فى تشجيع جامعة أثينا ومساعدتها بالمال وجعلها أكبر مركز للعلوم والفنون فى جميع أرجاء الامبراطورية الرومانية . ومن هؤلاء الأباطرة فسبازيان ( ٦٩ - ٧٩ م ) وهادريان ( ١١٧ - ١٢٨ م ) ثم الأباطرة من أسرة أنطونيو ( ١٣٨ - ١٨٠ م ) . ولم يزد عدد الأساتذة على عشرة أو اثنى عشرة ، وكان يساعدهم عدد كبير من المساعدين والمربين يتقاضون مرتباتهم من النفقات التى يدفعها الطلبة ، وعدد آخر من البيداغوجيين الذين كانوا يصبحون الاولاد الصغار الأغنياء .

ولقد امتدت فترة الدراسة من ثلاث سنوات أو أربع الى ما يقرب من سبع سنوات . وقد انحلت رابطة الطلبة الغريباء الى ما يشبه نادى أو جماعة

سرية . وفي خلال القرون المسيحية الأولى ، انصفت الحياة الجامعية بصفات جعلتها تشبه في كثير من الوجوه جامعات المصور الوسطى والمصور الحديثة . ومن بين هذه المظاهر لبس نوع خاص من الأتراء والانضمام الى جمعيات ونواد . وكان هناك تشابه بين هذه الجامعات والجامعات الحديثة من حيث نواحي التنظيم والعمل .

ولما كانت جامعة أثينا مركز العلم والعرفان في العالم القديم ، ومقر العقائد الوثنية والنفوذ الوثني ، لم يكن عجبا أن كانت مثار الفتن ومنبع القلاقل التي قامت في وجوه القياصرة الداعين الى الدين المسيحي والعاملين على نشره بين الناس وأن قادت حملات العداء ضد الأباطرة المسيحيين الأول . الا أنها لم تقو على هذه المناوأة طويلا ، فقد تصدى لها هؤلاء القياصرة الواحد بعد الآخر ، ومازالوا بها حتى كسروا شوكتها ، واضعفوا قوتها ، وألقاوا فيها ذلك النور الذي استضاء به العالم قرونا وأجيالا . وقد تم ذلك على يد الامبراطور جستيان سنة ٥٢٩ م . غير أنه من الانصاف أن نقول ان جامعة أثينا كانت قد فقدت أكثر هونها قبل ذلك التاريخ بوقت طويل ، بحيث لم يكن قد تبقى منها الا بعض مدرسي الفلسفة معظمهم من أتباع الأفلاطونية الحديثة ، وهؤلاء هربوا الى بلاد الفرس عندما صدر أمر الامبراطور باغلاق الجامعة في تلك السنة .

### جامعة الاسكندرية

أما جامعة الاسكندرية فقد كانت واحدة من بين تلك المؤسسات التي ظهرت في الشرق نتيجة لانتشار الأفكار والتعاليم الاغريقية . وقد تسلم البطالسة حكم مصر من سنة ٣٣٣ الى سنة ٣٠ ق.م. وورثوا من الاسكندر فكرة جعل مدينته الجديدة مركز النفوذ والقوة والثقافة والعلم لكل بلاد الشرق . ولذلك أقاموا جامعة ظلت عدة قرون تهوق جامعة أثينا في كثير من النواحي وبعض وجوه النشاط . فقد أسس بطليموس الأول مكتبة ، وشكل هيئة من العلماء مهمتها البحث عن الوثائق المخطوطة وجمعها . وهو عمل لم يتم بمثله ملك أو هيئة حتى عصر



النهضة الأوربية . ومن أبرز أعمال بطليموس الأول انشاؤه مكتبة الاسكندرية ومتحفها والتشجيع على دراسة المخطوطات القديمة . وانشأ أيضا أكاديمية يدرس فيها رجال الآداب ويبحثون فيها المواضيع العلمية . وقد أسكنهم بطليموس على ثقته ، وألحق بالمكتبة معهدا وأطلق عليهم لقب جامعة الاسكندرية . وقد استطاع بطليموس الثانى أن يضم الى المكتبة الملحقة بالجامعة مكتبة أرسطو ومخطوطاته ، كما استطاع أن يحصل على كنز ثمين من الوثائق اليهودية والمصرية والمخطوطات الشرقية النادرة . أما بطليموس الثالث فقد استطاع أن يحصل على كثير من النسخ الأصلية لبعض روايات المآسى اليونانية الموجودة فى أثينا . وقد بلغ إعجاب بطليموس الثالث بالآداب درجة عظيمة حتى انه انتهز فرصة إقبال الطلبة على مصر وأمر كل زائر أن يترك وراءه نسخة من المخطوطات التى يمتلكها .

ولم يقتصر الأمر على الحصول على الوثائق والمخطوطات التى تركها أرسطو ، بل أدخلت كذلك طريقته فى البحث ومعالجة شتى الموضوعات . غير أنه لم يلبث أن قصر اتساع هذه الطريقة على موضوعات الفلك والجغرافيا . ويمتاز هذا العصر بتقديم الأبحاث التى عملت لقياس قطر الكرة الأرضية ومحيطها وقياس أبعاد الشمس والقمر وتحديد زمن الاعتدالين : وفى هذا العصر أيضا ظهرت نظرية بطليموس الجغرافية التى على الرغم من كونها مغلطة فى تصورها ، كانت قريبة جدا من الصواب فى طرقها لدرجة أنها أفادت بجعلها أساسا لبحث حركة الأجرام السماوية والتنبؤ بالحوادث الفلكية . وهنا أيضا ظهرت أبحاث مشهورى رياضى الاغريق مثل أرشميدس السيراكوزى عالم الطبيعة المشهور . وفى هذه الجامعة أيضا آثم السلامة اقليدس نظرياته الرياضية التى اشتهرت باسمه . وبالإضافة الى هذه الأبحاث الرياضية ، تقدمت الأبحاث الطبيعية ، ومع ذلك لا يفوتنا أن نعرف أن الدراسة فى جامعة الاسكندرية لم تحتوى على أكثر من التفسير لحكم القدماء والتمسك بأرائهم وعقائدهم الفلسفية ، ولم تخرج الدراسة فيها عن التقليد الجامد لفلسفة القدماء .

كانت الفلسفة الاغريقية ممثلة تمثيلا حقيقيا في جامعة الاسكندرية واتصلت بالفلسفة الشرقية والديانة الشرقية ولمتزجت بها . وقد تربت على هذا الاتصال ظهور حركات جديدة أهمها حركة « فيلون » التي انجبت الى التوفيق بين الفلسفة الأفلاطونية وبين الديانة العبرية . وأخذ العلماء يفسرون الكتب المقدسة تفسيرا فلسفيا ليوفقوا بين الديانات الشرقية وبين الفلسفة اليونانية كما حاولت الأساطير اليونانية من قبل أن توفق بين الفلسفة اليونانية والأبحاث الخلقية . فأفلاطون ليس الا « موسى وقد تكلم اليونانية » . وقد نشأ مذهب فلسفى جديد هو الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التى كان لها أعظم الأثر فى القرون المتعاقبة ، والتي كان عمادها المزج بين الفلسفة الأفلاطونية والفلسفة اليهودية .

وكما انتقل الفكر الاغريقى الى الاسكندرية ، كذلك انتقل اليها الفكر المسيحى . وقد حدث أيضا محاولة شبيهة بتلك التى حاولها « فيلون » ذلك أن أنصار العقيدة المسيحية الذين أدركوا نهاية عصر الوثنية فى الاسكندرية ، حاولوا التوفيق بين آراء الاغريق وأفكارهم وثقافتهم من ناحية ، وبين ما جاء به الدين المسيحى الجديد من تعاليم من ناحية أخرى . وهذه هى الحركة التى أدت الى ما هو معروف فى تاريخ الفلسفة باسم المذهب العرفانى Gnosticism وفى الاسكندرية نشأ كثير من قدماء الآباء المسيحيين وقالوا الترية التى كيفت مجرى حياتهم . وفى المراكز العملية التى انتشرت فى مصر بوجه خاص ، وفى شمال أفريقيا والجزء الشرقى من البحر الأبيض بوجه عام ، ظهرت تلك التعاليم المسيحية التى أدت فيما بعد الى قيام المذهب الأرثوذكس .

وبسقوط الاسكندرية فى يد العرب ( سنة ٦٤٠ م ) انطقت الجذوة الأخيرة مما تبقى من شعلة علوم الوثنية ، واستطاع العرب أن يتصلوا بعلوم اليونان وأفكارهم وآرائهم وأن يعضوا الكثير منها . بل انهم حولوا مجرى الثقافة العالمية الى مراكز عربية خالصة ومن ثم كان ازدهار

بغداد وقرطبة . وقد أحرق العرب مكتبة الاسكندرية . وما قيل في ذلك أن أسفار هذه المكتبة اتخذ منها وقودا لحمامات الاسكندرية وكانت ٤٠٠٠ حمام فكتفتها لمدة ستة أشهر .

### امتزاج التربية اليونانية بالتربية الرومانية :

لما بسط الرومان سيادتهم على بلاد الاغريق سنة ١٤٦ ق.م امتزج تاريخ الحضارة الاغريقية بتاريخ احتيا الحضارة الرومانية امتزاجا يصعب معه تمييز أحد التاريخين عن الآخر . وقد ظلت معالم التربية في الفترة الدولية على ما هي عليه . وعرف العالم الروماني اذ ذاك التعليم الابتدائي الذي كان أساسه الدراسة النحوية للقي الاغريق والرومان ؛ والتعليم الثانوي وأساسه دراسة الأدب وأساليب البلاغة والبيان والخطابة ؛ والتعليم الجامعي في مظاهر ثلاث : مدارس الفلسفة والجامعات والمكاتب :: وبذلك لم تكن التربية الرومانية في عصرها الأخير الا مظهرا من مظاهر التربية اليونانية في الفترة الدولية ، وبذلك تمكنت بلاد الاغريق المنهزمة من أن تأسر الدولة الفاتحة .

## الفصل الرابع

الرومان — التربية اعداد للحياة العملية

المعاهد السائدة وعقيدة الشعب :

كانت عبقرية الشعب الرومانى من عدة نواح على النقيض من عبقرية الشعب الاغريقى ولو أنها كانت متممة لها من نواح أخرى : ومع أن المدينة الرومانية تأسست على نظم « حكومة المدينة City state » كما كانت الحال في بلاد اليونان ، فإنها في تطورها ونموها اتخذت شكلا مخالفا اختلافا جوهريا لما قام في بلاد اليونان ، وسنوجه اهتمامنا الى نتائج هذا التطور لا الى أسبابه .

لم يكن الرجل الرومانى ذلك الشخص الذى يرضى بمجرد السعادة وحياة التأمل الذاتى وتذوق الجمال والنشاط العقلى لذاته بل كان أعظم ما تتمصف به عبقريته هو السعى وراء هدف خارجى والوصول الى شيء محسوس يقع خارج نطاق حياته الفكرية . وهذا الهدف مادى في الغالب ذو قيمة لآخوانه الذين يسعون مثله للوصول اليه .

الطابع العملى للعبقرية الرومانية :

فعبقرية الرجل الرومانى يمكن أن نلخصها في كلمة واحدة هي الناحية العملية . ميزتها الوحيدة هي الوصول الى نتائج محسوسة وذلك بالتوفيق بين الوسائل والغايات — ومن ناحية أخرى نجد أن عبقرية اليونانى امتازت بقدرتها على تحديد الأهداف الرئيسية في الحياة وعلى تعيين المبادئ التى ينطوى عليها السلوك وعلى الوصول الى التحليل النهائى للحقيقة ويتجلى كل هذا من دراسة تطور العقلية اليونانية كما تبدو بأجلى مظاهرها في فلاسفتهم . هذه هي الأهداف التى سعى

الاغريق — على أقل تقدير — للوصول اليها واقنا تلاحظ أن الاغريق قد حددوا دائما تلك الأشياء التي قدرتها جميع الأجيال ورأت أنها خير ما يقصد اليه في هذه الحياة وهذه هي الاستتاع الجمال والقدرة العقلية والشخصية الخلقية والحرية السياسية والامتياز الاجتماعي — تلك الأشياء المعروفة لدينا « بالثقافة » :: — أما مساعى الرومان فكانت عملية غرضها البحث عن الوسائل وعن الشرائع أو الأداة الفعالة التي تتحقق بها هذه المثل العليا — ولذا كانوا في نظرنا شعبا قعيا ، فقد استعاروا من الاغريق فكرة الحكومة المتحدة ، وتطورت لديهم حتى أصبحت امبراطورية عالمية . وقد أخذوا أيضا عن الاغريق فكرة القانون وارتقوا بها الى ايجاد المبادئ القانونية التي ما زالت مرجعا للأمم الحديثة في أمورهم المعقدة . وقد اعتنقوا ديانة طائفة محترقة في جنس محترق وجعلوا منها ديانة للعالم المتدين ، واتخذوا منها سلاحا لاختضاع العالم المتوحش . وفي كل ناحية من النواحي المذكورة وفي غيرها من النواحي الأخرى ، أظهر الرجل الروماني عبقرته في شرح النظام الأساسى الضرورى لتحقيق أطماع غيرهم من الشعوب . وإذا كانت المثل العليا لل المدنية الحديثة مستقاة من منابع يونانية وعبرية ، فإن قوانينها الأساسية رومانية في أصلها وطبيعتها .

### مقياس الأحكام لدى الرومان :

وان هذه الميزة العامة توحى لنا بميزة أخرى ، فبينما كان الاغريق يميلون دائما الى قياس قيم الأشياء بمقياس العقل والانسجام والتناسب ، فإن الرومان كانوا يميلون دائما الى الحكم على قيم الأشياء بفائدتها وبما لها من أثر . وقد كان المقياس الاغريقى عقليا أو جماليا ناشئا عن الاهتمام بالأهداف أو القيم النهائية . أما المقياس الرومانى فقد كان المقياس النفعى المستمد من تقدير منفعة الشيء بالنظر الى علاقته بنظام الحياة القائم . من أجل هذا كان الرومانى يميل الى اعتبار الاغريق شعبا خياليا غير عملى ، في حين أن الاغريق عدوا الرومانين جماعة متبريرة ذات قوة

خلقية ومقدرة حرية ، ولكنهم لا يتذوقون الثقافة ولا نواحي الحياة الراقية : والحق يقال أن الاغريق كانوا جماعة خياليين ، اندفاعيين في أعمالهم ، متفائلين في نظرتهم الى الحياة . أما الرومانيون فكانوا واقعيين في تقديرهم لقيم الأشياء ، قساة في وضع مقياس السلوك ، وقد فاقوا الاغريق في كبريائهم وقوة خلقهم حتى قيل بحق « ان الاغريق لم يفقدوا شبابهم مطلقا ، أما الرومان فقد احتفظوا دائما برجلتهم The Greeks never lost their youth, the Roman were always men »

### أثر الدين في التربية :

وقد يظهر وجه الخلاف بين الشعبين بوضوح عند دراسة أثر الدين في التربية ، فبينما كان الروماني يحتفظ لنفسه بآلهة منزلية كالآلهة التي احتفظ بها الاغريق ، فإن الآلهة الرومانية التي كانت رموزا لقوى عامة كانت مختلفة تمام الاختلاف حتى عدلتها الفكرة اليونانية . فالآلهة الرومان في الفترة الأولى كانت رموزا جامدة لقوى الطبيعة ومظاهر النشاط الاجتماعي : وكانت لا تعدو أن تكون كائنات غامضة خالية من القوى أو المشاعر الانسانية ، فكانت تؤثر في الحياة الانسانية بدون أن تشارك الناس في عواطفهم أو آمالهم أو أفراحهم أو مخاوفهم كما كانت الحالة عند الاغريق ، فلم يكن هناك « أولبس » ولا زواج ولا نسل بين الآلهة ، وكانت آلهة الرومان لا تعدو أن تكون جماعة من الكائنات القاسية ذات الشخصيات الغريبة الغامضة التي لا تفتأ تتدخل في شئون الناس مع بعدها عن دائرة العطف والمشاركة الوجدانية . وكانت النتيجة الطبيعية لذلك هي محاولة استرضائهم ومصالحتهم لا بطريق القيام بمظاهر نشاط السرور كما كانت الحال عند الاغريق ، بل بإقامة حفل ديني لا يختلف كثيرا عن أعمال السحر والشعوذة التي كانت تقوم بها جماعة البدائيين . على أن قسوة هذه الآلهة الرومانية قلت حداثتها في أثناء التطور التاريخي عندما تقمصت آلهة الرومان شخصية الآلهة اليونانية . ولكن مع ذلك بقي التدين دائما عند الرومان وسيلة عملية للسير في هذه الحياة وتنظيم

معيشة الانسان اليومية ، وبذلك كان أكثر ارتباطا بشئون الحياة السياسية والعملية منه عند الرومان : وكان كل شيء مقدسا وكل شيء يؤدي بطريقة معينة وكل عمل له حفله الدينى المناسب ، فكان هناك آلهة للتقديس والحراث والبذر وتغطية الحب وتسوية الأرض ؛ واله للعب فى دور الاخصاب ، واله للعب وهو فى غلافه ، وهكذا فى كل مرحلة من مراحل حياة النبات وفى كل مظهر من مظاهر نشاط الحياة . ولم تكن الديانة عندهم عقيدة راسخة ، ولا مطمعا ساميا يقصد به الوصول الى الفضيلة ، ولا وسيلة لامتخاذ مثل عليا جمالية ، ولا محاولة للوصول الى حياة نشاط ادراكى أو تأمل فكرى ، ولم تتضمن أرقى عناصر الرقى الدينى أو الخلقى . ولم يكن للدين الا أثر ضئيل من الناحية العقلية والجمالية فى حياة الشعب وفى تربيتهم — هذا من ناحية : ومن ناحية أخرى ، نرى أن ديانتهم مع كونها لم تخل من الحرافات ، فانها كانت ذا طابع أخلاقى خاص غريب كل الغرابة عن ذلك الطابع اليونانى ، فقد قدست حب الوطن ، ورفعت من شأن العلاقات العائلية ، واحتمظت بقدسية الأيمان والعهود ، ونمت الشعور بالواجب ، تلك الأشياء التى لم تظهر قط فى الديانة اليونانية . ذلك هو فضل الديانة الرومانية على التربية الرومانية . ولم يكن الهدف الرومانى من التربية يرمى الى أكثر من تكوين هذه الصفات .

### فضل روما على المدنية

ومن الممكن تقسيم آثار الرومانين الدائمة فى المدنية الى طائفتين متميزتين ففى أثناء تنميتهم للقانون ، وضعوا نظام الحياة التشريعى الذى يعتبر الى حد كبير أساس الحياة الاجتماعية الحديثة ، كما أنهم بتأثيرهم فى الفضائل العملية وبخاصة بوضع أصول القانون وتنظيم الدولة ، ثم باعتناقهم فيما بعد الفلسفة الرواقية ونشرهم لتعاليم الدين المسيحى قد سموا بالناحية الخلقية للحياة ، ومن ثم يتبين لنا أن تأثيرهم الدائم فى التربية بمنحها الضيق كان أقل بكثير من تأثير اليونان فيها ، ولذلك

لم يكن لهم فضل على العلوم أو الفلسفة أو على النواحي العقلية أو الجمالية في التربية ، وبكاد تأثيرهم يكون مقصورا على الناحية العملية — تلك الناحية التي تهدف الى التكيف والتنظيم .

المثل العليا الرومانية للتربية تتجلى في آرائهم في الحقوق والواجبات

ان حقوق المواطن الروماني — في عصر الأباطرة الأنطونيين أى قبل انتهاء القرن الثانى الميلادى — كانت محصورة في خمسة حدودها القانونى تحديدًا تاما وهى :

١ — حق الوالد على أولاده *Patria potestas*

٢ — حق الزوج على زوجته *Manus*

٣ — حق السيد على عبيده *Potestas dominica*

٤ — حق الرجل الحر على من تعاقد معه أو أدخل بوعده *Manus capere*

٥ — حق الملكية *Dominium*

وهذه الحقوق كان يكتسبها الرجل الروماني الحر منذ ولادته وذلك لأن كل روماني كان حرا بنشأته ومواطنًا وعضوا في عائلة . ولكن بعد القرون الأولى من نشأة الامبراطورية كان من الممكن اكتساب هذه الحقوق اما بطريق اكتساب الرعية الرومانية ، أو بطريق التبني أو التحرر من العبودية .

حقوق الأب وواجباته

كان حق الوالد أقوى وأهم حق للروماني . فعقب الولادة مباشرة كان يوضع الطفل عند أقدام والده في حفل ديني ، فاما أن يرفعه الأب من فوق الأرض وبهذا يصبح الطفل عضوا في الأسرة ، واما أن يعرض عنه الأب فيلقى في مفتق الطرق ، أو يصبح من الرقيق وذلك لقرع الوالد ، أو تشوه خلقه الولد ، أو لأسباب أخرى . ولم تكن هذه التقاليد موضعا للنقد اللاذع الذى تعرضت له مثل هذه التقاليد في بلاد اليونان . ولكن لما كان هذا تقليدا دينا كان من المفروض أن يكون لدى الأب



الرومان أسباب وجية لترك الطفل وهجره ، وقد توافرت هذه الأسباب عادة . وهذا التقليد وان كان يبدو وحشيا بالنسبة لمدينتنا الحديثة ، فقد كان حينذاك أحسن طريقة عملية لخدمة الدولة وذلك باستئصال جميع المدنيين العدائي القيمة وحفظ توازن الأسرة وخطوها من العناصر الغريبة . ولم يكن الوالد ليفقد حقه على ابنه حتى بعد أن يصبح هذا الابن مواطنا أو جنديا أو مالكا أو ضابطا في الحكومة . كما أنه ما كان ليفقد حقوقه على ابنته عند زواجها الا اذا قبل التنحي عن هذه الحقوق في حل ديني خاص تنتقل به ابنته الى الأسرة الجديدة . وهذه الحقوق . حق الحياة أو الموت للأولاد وتنفيذ القانون عليهم بمخافته ظلت مرعية الى عصر متأخر من العصر الامبراطوري وقبل ذلك بزمان طويل عدل قانون بيع الأطفال بادخال قيود في القانون في شكل واجبات موازية للحقوق .

وفي الحق يمكن ان يقال أن هذا الارتباط بين الواجبات والحقوق كان مبدأ أساسيا من مبادئ الفكر الروماني ، وبثأيرهم أصبح عنصرا أساسيا في جميع القوانين الحديثة . فلكل حق واجب يناسبه . وبينما كانت أسمى أفكار اليونان عن الحياة تمثل في الفضيلة والسعادة وفي رفاهية الأفراد ، كانت أسمى أفكار الرومان عن الحياة تمثل في صورة ما من صور الواجب وفيما يرتبط به من حقوق . فالحياة عندهم محورها القانون أو المبدأ . فالتشعب الأول كان يترجم الحياة بأسلوب جمالي ، أما الآخر فكان ينظر اليها ويقسها بالمعايير الخلقية .

وعلى ذلك فحقوق الأب القوية كانت من أجل صالح الدولة وصالح الأسرة وذلك بالقيام بالواجبات المتعلقة بها ؛ لأن أي إهمال في القيام بهذه الواجبات كان يتبعه توقيع عقوبات مناسبة يفرضها القانون . ومع أن الولد الروماني كان يصبح مواطنا مستقرا في سن السادسة عشرة ويرتدى زي المواطن وينضم الى الجيش ( كما كانت الحال في عصر الجمهورية الرومانية ) ويدل بصوته في انتخابات الهيئة التشريعية ويحق له الملكية ، فان حقوق الوالد تظل مفروضة عليه حتى يطوى اللحد رفاته .

## الواجبات الدينية والاقتصادية

وكان على الوالد — وهو رب الأسرة ومنبع الفضائل — واجبات أو التزامات دينية يقوم بها . وكانت مظاهر نشاط الأسرة وعلاقاتها وأعيادها الخاصة — كحفلات أعياد الميلاد والزواج — تصبغ بالصبغة الدينية ، وكان على الوالد أن ينوب عن العائلة في الاحتفالات الدينية العامة . وكان لكل يوم التزاماته الدينية الدقيقة التي تنص عليها القوانين أو التقاليد . وبالإضافة الى ذلك ، كان على الأب باعتباره رب البيت وصاحب ممتلكات ، التزامات اقتصادية أعظم أهمية وأكثر قسرا من مثيلاتها لدى الاغريق ، ففي الأيام الأولى ، كان كل روماني فلاحا ، وكان قيامه بعمله على الوجه الأكمل وإدارته لضيقته من دواعي فخره . وقد كانت هذه الناحية وهذا النشاط من الأهمية بكان لدى الرومانيين ، اذ أنهم عندما عملوا على رفع مستوى التربة وتنميتها لديهم ، أطلقوا على هذه العملية اسم *Cultura* أى الاسم نفسه الذى يطلقونه عادة على زراعة الحقول ، ومعنى هذا أن التربة لديهم كانت تعمل فى حياتهم العقلية والروحية ماكانت تعمله الزراعة فى حياتهم العملية . ولم يكن الرومان كاليونان يكرهون الحياة الصناعية ، اذ أنه حتى عصر الامبراطورية كان الشاب فى سن السادسة عشرة — اذا كان من أسرة طيبة — يعد للحياة الحديثة أو لوظائف الدولة . أما أولاد الفقراء فكانوا يوجهون توجيها مهنيا. ويشغلون بالصناعة أو التجارة دون أن يمس ذلك عبقرتهم كرومانيين ، وحتى فى أيام الامبراطورية عندما ساعدت الانتصارات المختلفة على تشجيع المهن الصناعية والتجارية ، عملت الامبراطورية على توزيع الأطعمة على المواطنين الفقراء لتضع اقراض هذه الطبقة — أى طبقة الأحرار — وفى الأيام الأولى من عصر الجمهورية تظهر أهمية هذا التدريب على الأعمال المهنية اذ كان سائرا جنبا الى جنب والأعمال الزراعية وأصبحت مادة ضبط الحساب *Keeping of accounts* مادة أساسية فى المدارس .

من ذلك يتبين أن هناك واجبات معينة والتزامات للمواطن مفروضة على الآباء والأبناء على حد سواء . وكان على المواطن في أيام الجمهورية الرومانية أن ينضم الى إحدى اللجان أو المجالس العامة ، وكان عليه أن يحافظ على ممتلكاته ، ويحجر العقود ، ويسجل وصيته في إحدى هذه المجالس أو المجتمعات ، وعليه أيضا أن يساهم بنصيب في وظائف الدولة ، وعليه واجبات حرية يجب أن يؤديها بصفته من رجال الجيش ، واستمر العمل بذلك في جميع العصور الى أن أنشئ نظام الجيش المأجور .

كل هذه الواجبات كانت مفروضة على كل من الوالد والمواطن على حد سواء ، وكانت في نظير ما تتمتعوا به ابان طفولتهم من مميزات عظيمة كانت ترمى الى نحو قدراتهم ومواهبهم : ومع أن هذا الاعداد في تلك النواحي كان ضئيلا الى حد كبير ، فإن مساهمة المدرسة في هذا المضمار كانت أقل بكثير من مساهمة البيت .

عناصر هذا المثل الأعلى للتربية :

على أن تنفيذ هذه الواجبات كان يتطلب بمض الفضائل الخاصة أو الميزات الخلقية المعينة . والمثل العليا الرومانية للحياة لا يتجلى فيها تطور المثالية اليونانية وذلك لأنها لا تحتوى على العناصر المثالية نفسها . فالفضائل التي رعى اليها الرومان كانت ذات صبغة عملية وكانت ذات قيمة حيوية . فالرجولة مثلا كما تبدو في الأحياء من الرجال أو في الشخصيات التاريخية المعروفة كانت المثل الأعلى الذي حاول الشباب الاقتراب منه . ومع أن صفات هذه الشخصيات النموذجية لم تكن مثالا عاليا ثابتة ، فانها كانت بمثابة نماذج جديرة بالتقليد تجلى فيها الفضائل العملية لشعب طموح ناجح . ولقد برزت هذه الصفات في مميزات الأبطال الخلقية كما يتجلى ذلك في الأساطير التاريخية والأشعار الشعبية الأدبية .

وأولى هذه الفضائل وأهمها التقوى وطاعة أوامر الآلهة والوالدين ، وكانت التقوى لديهم تتطلب فكرة الاحترام والتقدير البنوى للسيطرة الأبوية . وفضيلة التقوى مع التواضع كانت تشبه رأى اليونانيين فى الاحترام وفى اتزان السلوك أو انسجامه . ولو أن هذا المثل الأعلى الرومانى لم ينشأ مطلقا من التقدير الجمالى للسلوك كما كانت الحال عند اليونان . فالرجولة أو الثبات أو ما يطلق عليه نحن اسم المثل ، كان فضيلة قدرها الرومانيون أكثر من أى شعب آخر ومثلوها فى حياتهم ولو أنها لم تظهر مطلقا فى المثل الأعلى للحياة عند الاغريق . وكان نتيجة ذلك أن تضمنت فضيلة « الشجاعة » عنصر التجلد والثبات والصبر أكثر مما تضمنه المرادف لها لدى اليونان — « ولما كانت روما لا ترضى بسلام بدون نصر » . كان من طبيعة الرومانى ألا يترك الكفاح غتارا قبل أن ينتصر :: ولم يكن هناك ثمة خوف من التطرف الذى كان يتصف به الاغريقى ، فقد كانت الشجاعة عند الرومان مدعومة بالثبات والطاعة ، فلم تكن لتتصف بأى اعتدال أو التوسط فى أداء الأعمال وكان هدفها خدمة الدولة . وإلى هذه الفضائل أضيفت فضيلتان أخريان وهما من خصائص شعب عملى نشأ على انماء الصناعة ، اذ كان الرومان يمتدرون الجهاد فى سبيل الحياة من ألزم واجبات الحياة ، ولم ينظروا اليه مطلقا على أنه من المخزبات . أما هاتان الفضيلتان فهما الحكمة Prudence وكانت تجلى فى ادارة القرد منهم لأعماله ، والأمانة Honesty أو اتباع العدل فى جميع العلاقات الاقتصادية . فالجد Earnestness والوقار Graveness والهدوء Sedateness والحزم فى السلوك ، كانت تقوم مقام فضيلة الرشاقة Gracefulness لدى اليونان . ونحن اذا نظرنا اليها من وجهة نظر القرد أمكن تلخيصها فى كلمة واحدة هى « الواجب Duty » واذا نظرنا اليها من وجهة نظر الدولة يمكن تلخيصها فى كلمة « العدالة Justice » . ومع أن المثل الأعلى للفضيلة عند اليونان فى المصور

الأولى كان يتجلى في الولاء للدولة ، فإن المثل الأعلى للشجاعة الجسمية لم يستمر أهم عنصر لتلك التفضيلة . وكان المثل الأعلى الأخلاقي لديهم يتمثل في السعادة أو في النشاط العقلي . أما المثل الأعلى الرومانى ، فقد ظل يتخذ من فضيلة الشجاعة أو من فضيلة الولاء للدولة أساسا له . وعلى ذلك يمكن أن نقول أن فكرة الرومانين عن الحياة ارتبطت أشد الارتباط بالفضيلة في شكل الواجب كما يتجلى ذلك في « المبادئ » الرومانية أو في القوانين الرومانية . فالحياة نمثلة في التفضيلة هي الناحية المثالية لهذه الحياة . والحياة اذا ما تمثلت في القيام بالواجب ، عبرت عن الفكرة الخلقية للحياة كما يتجلى ذلك في أخلاق الرجل العملى .

على أن أهم مقام به الرومان وظهر فيه فضلهم على المدينة الحديثة ، يتجلى في تمييزهم عن الحياة بمحقق وواجبات ، وهذا التوازن بين الحقوق والواجبات هو ما ترمى الدولة الى تحقيقه ، وهو ما يعبر عنه « بالمعالة » . من ذلك يتبين أن علاقة الفرد بالدولة تتمثل في تأديته لواجباته وفي حفظ حقوقه . واذا ماتم ذلك يمكن نشر لواء المعالة بين الناس .

### التربية العملية

إن الشعب الذى ينظر الى الدين على أنه وسيلة لتسهيل النواحي العملية للحياة لا يمكن أن تكون التربية لديه مثالية . وكما أن الدين لم يوح مطلقا بتقوية أى نظرة في الحياة فكذلك التربية لم تعد أن تكون مجرد اعداد للقيام بمهام الحياة العملية . ولم تكن التربية لدى الرومانين أكثر من مجرد ذلك الاعداد للقيام بمهام الحياة .

### المنزل مركز لتربية

ولما كان الهدف الذى ترمى اليه التربية هو تكوين الأخلاق ، لم تصبح للمدرسة الا منزلة ضئيلة باعتبارها وسيلة من وسائل التربية — وهكذا كانت الحال في روما — فقد حل محل المدرسة معاهد أخرى وفي مقدمة هذه المعاهد البيت . ولقد كان الاتجاه اليونانى يرمى الى تقليل

أهمية البيت . ولقد تجلّى هذا بوضوح في أسمى تعبيراتهم الفكرية والاجتماعية التي تضمنتها جمهورية أفلاطون إذ قد أهمل قيمة البيت باعتباره وسيلة من وسائل التربية . ولقد كانت الحال بعكس هذا في روما إذ كان الانحياز يرمى إلى التعظيم من شأن المنزل . فسلطة الأب القوية كانت عاملا من عوامل زيادة قيمة المنزل ووظيفته وجعلت من الأسرة وحدة اجتماعية ، وبذلك تأكدت قيمة البيت الخلقية . وكذلك وضحت أهميته القانونية والاجتماعية . وكان الأب مسئولا عن اعداد أبنائه اعدادا خلقيا واجتماعيا ، كما أن الأم كانت لها منزلة هامة أعلى بكثير من منزلة مثيلاتها من النساء في بلاد اليونان . وقد حفظت كرامتها في المنزل بجعل مركزها فيه مركز استقلال ومسئولية . فلقد كانت رفيقة لزوجها في النواحي الاجتماعية وشريكة له في إدارة المنزل أكثر مما كانت المرأة اليونانية . وكانت تتعهد تربية أطفالها ولا تلقى بهم في أحضان المراضع والمربيات كما كانت الحال في بلاد الإغريق . وعندما يشتد عصب الطفل وينمو كان يلزم والده بدلا من أن يلزم عبدا أو مربيا كالطفل الإغريق . وعندما قوى النفوذ اليوناني وأدخل نظام المربين ، لم يقبل على اتباعه إلا الطبقات الثرية ، ولكن هذا النظام لم يصبح تقليدا قوميا في يوم من الأيام . ويحدثنا الشاعر « Horace » ( ولد سنة ٦٥ ق.م. ) عن تربيته فيقول : —

« اذا كانت حياتي طاهرة نقية ، واذا كان أصدقائي محبوبتي ، فالفضل كل الفضل في ذلك كله يرجع إلى أبي . انه لم يك غنيا لأن ضيمته كانت ضيعة متواضعة . ولم يتمكن من إرسالني إلى مدرسة « فلافيوس Flavius » — تلك المدرسة التي كان يلتحق بها شبان المدينة . أبناء الأثرياء والعظماء والواحيهم وحقائبهم معلقة على أذرعهم اليسرى ، وكانوا يدفعون أجورهم المدرسية عن ثمانية أشهر في السنة ، ومع ذلك فقد اعتاد أبي أن يأخذني معه وأنا طفل إلى روما لأتلمز فنون الحرة التي كان يرغب أعضاء مجلس الشيوخ والفرسان أن يتعلمها أبناءهم ... وقد كان يقوم بنفسه بالإشراف على جميع أعمال ودراساتي . »

وما هذه العبارة الا إحدى العبارات القليلة التي عثرنا عليها في الأدب الروماني في وصف الحياة المدرسية عند نشأة المدارس . وبعثنا أن نشير الى زيادة اهتمام الآباء الشخصي بتربية أبنائهم والى أهمية المنصر الأخلاقي في هذه التربية .

بعد هذا الزمن بما يقرب من قرنين وعندما ازدادت عوامل الفساد في حياة روما المدنية يضع لنا «جوفينال Juvenal» في مهباته الرابعة عشرة المبدأ الخالد الذي خضعت له التربية لدى الرومان بل لدى غيرهم في قوله « ان أعظم تقدير يجب أن نوجهه للطفل » وإن التبعة الملقاة على عاتق الأب بالنسبة لتربية طفله أو على الأقل بالنسبة لتكوين أخلاقه لم تكن ذات أهمية بالنظر الى الطفل فحسب بل كان لها أثرها في الوالد أيضا . والواقع أن استمرار هذه الفضائل وثباتها بين طبقات عامة الشعب في الوقت الذي انحطت فيه معظم عائلات الطبقة العليا الى الخسيف وبخاصة في دوائر القصر الامبراطوري ، انما يرجع الى التربية المنزلية ومسئولية الوالد عن صفات ابنه الخلقية . ويوضح «جوفينال Juvenal» ذلك في عبارة تالية لعبارته السابقة حيث يقول « اذا كنت تفكر في ارتكاب عمل يشينك فلا تسخر من سنى طفلك الفضة » بل دع ابنك الطفل يعمل رقيبا عليك فيما تعترزم من اجرام » وعلى غرار هذا كان أثر الأم عظيما وعظيما جدا وذلك لما امتاز به مركزها في روما اذ أن مركزها هناك كان أعظم من مركز المرأة لدى أى شعب قديم آخر . ولم يكن مجال المرأة مقصورا على مشاركتها في ميادين الحياة العامة ، ولكن عظمتها ترجع الى قوة نفوذها والى حريتها التي تمتعت بها في الأسرة . ومع فرض أن الأمثلة الخاصة قليلة ، الا أننا لا نجد بين أى شعب قديم آخر أثرا للمرأة يمكن مقارنته بذلك الأثر الخالد الذي تركته أم « كريطونس Coriolanus » أو أم « جراتشي Gracchi » وغيرها من هذا الطراز .

سير الأبطال وسيلة من وسائل التربية :

على أن أثر البيت في التربية كان يكمله تصوير نماذج مادية للرجولة

الرومانية مقتبسة من التاريخ . ولم يستغل أى شعب آخر الشخصيات التاريخية القذة لتكون صفات الشباب وأخلاقهم في كل قرن كما استغله الرومان ، فأدأبهم القديمة كانت تدور حول الأساطير وقصص البطولة المتصلة بأبطال الرومان الأوائل ، كما كانت أغانيهم تجدد أعمال هؤلاء أنفسهم . ونحن لا نذكر أن الاغريق اتبعوا هذه الطريقة نفسها أو ما يشبهها في أقدم الأزمنة ، ولكن كان أبطال التاريخ الاغريق أنصاف آلهة أو مشمولين برعاية الآلهة ، وعلى ذلك لم يكن هناك مجال لتقليدهم . أما الأبطال الرومان فقد كانت فضائلهم وأعمالهم من ذلك الصنف الذي يستطيع الرجل الروماني تقليده . وكما أن الاغريق اتخذوا من الشعر والموسيقى والألعاب الرياضية والرقص وسائل لتربية الأخلاق ، فكذلك استغل الرومان وسيلتين جديدتين هما سلطة الأب والأم في المنزل والعلم بدير القدامى من الأبطال وضرورة الاقتداء بهم .

ومما يوضح أهمية هذا الموضوع ما كتبه بلوتارك من المحاضرات التي كانت للرومان بمثابة محاضرات في التربية مع أن كاتبها اغريقى فانها كانت تعتبر أساسا للتربية الرومانية في كل من المنزل والمدرسة . على أن أثر هذه الكتابات يربنا أنها لم تكن الا مظهرا من مظاهر هذا النوع من التربية الرومانية . ولقد لفت مستر ليكى Mr. Lecky النظر الى الأثر العظيم الذي تركته دراسة هذه المثل العليا الشخصية ممثلة في شخصيات قرية العهد في الزمان وفي المكان وفي الطبيعة . فيكون هذا الأثر أقوى وأعظم . فهذه الطريقة تفضل الطريقة التي اتبعت في العصور التالية حيث كانت هذه المثل العليا لا تتجسم في شخصيات القديسين الذين اتصفوا بصفات أرقى من صفات الأفراد العاديين أو في شخصيات دينية عاشت في قرون غابرة جدا .

وهنا أيضا نجد صفة من صفات العقل العمل الذي يقتبس مثله العليا من العالم الواقعي لا من العالم الخيالي ، ولا يكتفى بصفة خلقية واحدة يجعلها المثل الأعلى ثم يجسمها في شخصية تاريخية . وشخصياته المثالية



ليست بعيدة جدا عن الواقع ، ولكنها مستمدة من صور شخصية  
لأشخاص حقيقيين .

### التقليد وسيلة من وسائل التربية :

مما تقدم يتبين لنا أهم خصائص طرق التربية الرومانية هو وجود  
عصر التقليد وإذا كان الاغريق قد أكدوا الناحية الروحية وسموا  
للوصول الى النتائج التربوية بمخلق بيئة ثقافية قوامها الفن والدين  
والحفلات والتمثيلات والحياة الحرة في الأماكن العامة — فان جماعة  
الرومان قد أكدوا الميل القطرى الى التقليد ورموا الى نتائج تربوية من  
وضع مثل حيوية محسوسة وشخصيات مجسمة يحذون حذوها . ومع  
أن البيداجوجى أو المربي الملم عند جماعة اليونان كان يقوم بالدور أو  
الوظيفة نفسها ، فان هؤلاء المربين كانوا يضبطون السلوك ويوجهونه .  
ونظرا لأن معظمهم كان من طبقة العبيد فعنصر التقليد يكاد يكرن  
معدوما . وكان على الشاب الرومانى أن يصير تقيا ، وقورا ، محترما ،  
شجاعا ، فيه رجولة وحزم وأمانة ، وذلك بتقليده المباشر لوالده  
وللشخصيات الرومانية القديسة كما هو ظاهر في خرافاتهم وأقاصيصهم  
التاريخية وللأشخاص المتأثرين الذين يرونهم ويظهرون أمامهم في  
الشارع وعلى منصة الخطابة .

وبينا نجد هذا التقليد عند الرومان يمتاز بانعدام عنصر الحرية أو  
بأنه أقل منه عند الاغريق ، فالتأثير لا نجد من نوع التقليد الشرقى الذى  
ينقل بنصه وفصه . فقد كان التقليد لنماذج حية لا لمثل ميتة ولا لعادات  
ميتة قديمة ورثت من أزمنة توغلت في القدم بحيث أصبحت عديمة المعنى بالنسبة  
للمقلد . وبالرغم من أن الرومان كانوا يميلون الى الناحية التقليدية في  
عمل الأشياء فقد كان أهم شيء عندهم وضع المبادئ ممثلة في قوانين  
تصر في كل جيل لتؤدى حاجة الحضارة وحاجة الناس الذين اتصلوا  
بهم وراد احتكاكهم بهم .

وهناك ناحية أخرى اختلفت فيها التربية الرومانية عن الاغريقية ، فقد كانت التربية طريقة تعليم بالعمل أكثر من أن تكون طريقة تعليم بالتلقين :: فقد كان المتعلمون يقومون بأعمال معينة ليتعودوا بعض العادات الحسنة المقبولة . ولقد تلا هذه المرحلة عند الاغريق مرحلة أخرى هي مرحلة التعليم بالتلقين لكي يبنوا أو يؤسسوا هذه العادات على أسس عقلية : وهذه الطريقة لم يجعلها الرومان جزءا من تربيتهم — هذا ومع أنهم قد اقتبسوا في العصور الأخيرة عادة الاغريق ، فان هذه لم تكن عادة وطنية عامة بينهم جميعا ولم تصبح جزءا أساسيا من عملية التربية لديهم ، ولم يعم استعمالها حتى العصر الامبراطوري .

على أن هناك خلافا جوهريا بين طريقة العمل لدى الاغريق وبين مثيلتها عند الرومان . فقد كان الطفل الاغريقي يتدرب في المدرسة على الألعاب الرياضية وعلى الرقص لكي يصل الى التناسق والرشاقة الجسمية والى الاتزان الخلقى ، فكان يتعلم كيف يلعب بالقيثارة وكيف يردد أشعار هومر مع فرقة موسيقية ، وكان هدفهم الأساسى من ذلك هو إيجاد انسجام الروح . أما الرومان فقد كانوا لايعترفون بالألعاب الرياضية أو بالرقص أو الموسيقى أو الأدب ومايشبهها باعتبارها مظاهر للكفاية . وفى الحقيقة كان الولد الرومانى يكتسب بطريق اللعب نموا جسيما الى حد ما ، ولكن لم يكن ذلك بطريقة منظمة . ولم تكن هناك ملاعب خاصة للرياضة ، ولكنهم كانوا يمارسونها في الحقول والمعسكرات ، وكانوا يتمرنون على استخدام السلاح . وكانت تربية الشباب على أى حال تتم على الأعمال سواء بالانتماء الى الجيش أو العمل في الحقل أو الاشتغال بالسياسة أو بالاشتراك الفعلى فى الأعمال التى كانوا يطالبون فيما بعد بالقيام بها باعتبارهم مواطنين صالحين . من هذا يتبين لنا خواص التربية العملية بمعنى التمرين على الأعمال نفسها التى سيتولاها الشاب فيما بعد بدون نظر الى التدريب أو التعليم فى بعض نواحي النشاط التى امتازت بها التربية اليونانية الحرة وهى النواحي التى لها قيمة ثقافية لأنها تفرس فى نفوس الأطفال أصول رجولة أتم وأكمل .

تتسم التربية الرومانية الى دورين عظيمين . فأما الأول فكان رومانيا بحتا ، وأما الآخر فقد ظهر فيه التأثير الاغريقى وفيه أصبحت التربية خليطا . وهذا التغير يشبه كثيرا الانتقال الى العصر الحديث في التربية الاغريقية ، ولكن نظرا لما امتاز به المثلث الرومانى من ثبات ، فان هذا التغير كان تغييرا تدريجيا أكثر منه في بلاد اليونان ، وقد أثر في عامة الشعب بنسبة أقل من تأثيره هناك . وقد كان الأثر اليونانى ملحوظا أولا في بعض النواحي كالدين ، والى حد ما في القانون . ويلاحظ أنه كان من التقاليد زيارة أعضاء مجلس العشرة لليونان قبل وضع قوانينه الاثنتى عشرة لوحة سنة ٤٥٠ ق.م. وقد أخذوا عن الاغريق كذلك الحروف الكتابية في عصر مبكر جدا : ولكن لم يحدث أى تأثير عميق من الناحية الاجتماعية أو التربوية الا قبيل منتصف القرن الثانى قبل الميلاد . الا أنه بعد هذا التاريخ يمكن أن نقول ان المثل العليا الاغريقية أصبحت لها السيادة في ميدان التربية وفي التعليم الشكلى . ويرجع سبب هذا النجاح النسبي في هذه الناحية الى أن روما لم تكن لها نظم تربوية خاصة بها . وهناك أدلة كثيرة على هذا التغير . وقد جعل الأستاذ « لورى Laurie » سنة ١٤٨ ق.م حدا فاصلا بين العصرين — وهي السنة التى مات فيها « كاتو Cato » الذى كان من أشد المعارضين لنمو الأفكار والعادات الاغريقية — وقد يتخذ البعض سنة ١٤٦ ق.م السنة الفاصلة بين العصرين وهي تاريخ فتح الرومان لبلاد اليونان وقد نقل فيه القامحون الى رومية الأدب والعلماء بل المكتبات الاغريقية على أن سنة ١٦١ ق.م لها نفس الأهمية لأنه في ذلك التاريخ قرر مجلس الشيوخ طرد الفلاسفة وعلماء البيان من روما . وترينا هذه الأحداث الثلاثة أن النصر لم يتجاوز حد البدء فقط ، وأن سيادة النظم التربوية اليونانية ومعاييدها لم تتم الا في عصر الامبراطورية حوالى سنة ٣١ قبل الميلاد . واذا أردنا أن نبحث عن شخصية تمثل الحد الفاصل بين المهدين . فلن نجد أهم من « شيشرون (١٠٦ — ٤٣ ق.م.) » فقد كان أول رومانى ظهرت شخصيته وعظمته بطريق الخطابة . واذا أردنا تاريخا معينا ، كانت سنة ٥٥ ق.م

أكثر السنين ملائمة لأنها هي السنة التي نشر فيها « شيشرون » كتابه عن الخطابة ، وقد كان ذلك أول عمل قام به روماني وتحلى فيه أثر المثل العليا الاغريقية .

وينقسم كل من هذين العصرين الأساسيين قسمين فرعيين ، وبذلك تنحصر عصور التربية الرومانية في أربعة عصور هي :-

أولا - عصر التربية الرومانية الأولى ٧٠٣ ق.م - ٢٥٠ ق.م .

وقد سادت في هذا العصر جميع مميزات التربية الرومانية . فقد كان المنزل هو المدرسة الأولى ، فكانت الأم تتمهد الطفل ثم اذا أصبح غلاما تمهده أبوه ، وقد كان المنزل هو المدرسة الوحيدة . وكان الغلام يصاحب أباه الى العمل - الخاص والعام - وكان يصاحبه أيضا في الشارع ، وفي منصة الخطابة ، وفي المعسكر ، بل في كل مكان . وكانت التربية خلقية ، والنظام قاسيا ، والمثل العليا جامدة شديدة . وقد كان كل ما عندهم من عناصر الأدب الداخل في عملية التربية متصلا بالمهام والترتيلات الدينية حيث كانوا يتعلمون الأناشيد الدينية والأغاني القومية ، وكذلك كل ما يتعلق بقوانين الاثنتي عشرة لوحة . ولقد استمرت هذه القوانين الأساسية للجمهورية التي اتبعت سنتي ٥١ ، ٤٥٠ ق.م أساسا للمجتمع الروماني ما يقرب من ألف عام . وقد كانت هذه القوانين في وظيفتها العامة تشبه « ليكرغوس » ولو أنها لم تعالج المسائل التربوية بقدر ما عاجلت سلطة الأب وحقوق الملكية والحقوق الدينية والواجبات السياسية والحربية وغيرها من الموضوعات المشابهة . ويمكن أن نعتبر هذه القوانين بمثابة الأساس الذي قام عليه المجتمع الروماني ، ومن ثم شملت المثل العليا للحياة التي شكلت أهداف التربية المحسوسة . أما العلاقة بين القوانين وبين التربية في معناها الضيق فتستلخص فيما يأتي :

أولا - تحديد سلطة الوالد على ولده ، وواجباته فيما يختص بتربيته .

ثانيا - ضرورة حفظ كل ولد للقوانين كما نشرت في دار الخطابة ،  
وفهمها فيها تاما . وقد ظلت هذه العادة متبعة عدة أجيال . وقد كان  
لهذه العادة أثر لا يستهان به في التدريب العقلي ، ولو أن ميزتها العملية  
قد جعلت أثر مثل هذا التدريب يختلف تمام الاختلاف عما كان يكتسبه  
الصبي اليوناني من الملمه بأشعار هومر مثل ذلك الالم .

وفي أخريات هذا العصر ، اهتمت المدارس الأولية بتعليم مبادئ  
القراءة والكتابة والحساب . وبعد ادخال قوانين الاثنتي عشرة لوحة  
بقليل ، ورد ذكرها في قصة فيرجينيا التي قيل ان أحد أعضاء مجلس  
العشرة اليوناني أخذها من إحدى هذه المدارس . وسواء أكانت هذه  
حقيقة أم خرافة فإن هذه المدارس ظهرت قبل نهاية هذا العصر بكثير  
وأكلت التريسة المنزلية بتعليم المواد الشكلية . وكانت هذه المدارس  
الأولية تعرف باسم *Ludi* <sup>(١)</sup> وهذا الاسم يدل دلالة واضحة على أن  
وظيفة هذه المدارس كانت وظيفة تكميلية ، وأنها لم تكن أساسية في  
التربية الحقيقية للشباب الروماني . وقد كانت هذه المدارس ذات طابع  
خاص ، وكانت تقام في بعض المنازل الخاصة أو في زاوية لا يتردد عليها  
أحد ، أو في ردهة معبد أو في بناء عام . وحتى فيما يتعلق بتعليم القراءة  
والحساب فقد كانت هذه المدارس تتبع طريقة مخالفة للطريقة المنزلية .

#### ثانيا - عصر ادخال الثقافة والمدارس اليونانية

يمكن أن نعتبر الفترة الواقعة بين منتصف القرن الثالث ومنتصف  
القرن الأول قبل الميلاد فترة انتقال تفللت في أثنائها العادات والمثل  
العليا الاغريقية :: وقد وافقت هذه الفترة عصر التوسع في شبه جزيرة  
إيطاليا . ويلاحظ أنه قبل ذلك التاريخ كانت روما مجتمعا محليا ، ثم  
أصبحت من بعده امبراطورية ، فكان لا بد أن تكتسب ثقافة عالمية

(١) هذه الكلمة مشتقة من *Ludus* بمعنى لعب أو رياضة بدنية ، ومن معانيها الإعمال أو  
التفكير ، وتضمن الكلمة الإغريقية *Schola* بمعنى مدرسة ، مثل ذلك المعنى في الأصل إذ أن  
معناها الأصل الاستجمام أو التفرغ من العمل *Leisure* — المؤلف

**Cosmopolitan** . وفي مستهل هذه الفترة الانتقالية ، كانت المدارس الأولية — التي كانت تسمى أيضا مدارس الأدباء — قد ازدادت زلزلة كبيرة وأصبحت تعرف أيضا باسم مدارس علماء اللغة **Grammatists** وهذا التغير يدل دلالة قاطعة على أن التطور كان يأخذ مجراه . وفي أوائل هذا العصر ، قام « ليفيوس أندرونيكوس **Livius Andronicus** » ( ٢٨٤ — ٢٠٤ ق.م ) بترجمة « الأوديسة » الى اللاتينية ، وسرعان ما أدخل هذا الكتاب وعم استخدامه في هذه المدارس ، فزاد في موادها الأدبية حتى بلغت درجة لم تبلغها من قبل ، وتبع هذا سرعة الترجمة من اليونانية ، وأخذ الأدب اللاتيني ينهض . وقد أحدث هذا التقدم في الأدب تقدما أساسيا في التربية ، فظهرت المدارس الثانوية التي تختلف عن المدارس اللاتينية المعروفة بالليدو **Ludus** وتمد أرقى منها . على أنه من الصعب أن نقرر التاريخ الذي أنشئت فيه هذه المدارس . وقد كان « أندرونيكوس **Andronicus** » اليوناني السابق الذكر ، عبدا جيء به الى رومية من موطنه في جنوبي إيطاليا حوالي سنة ٢٦٧ ق.م ، وبعد أن أصبح حرا وأطلق سراحه ، قيل انه تولى تدريس اليونانية واللاتينية . وكان « انيوس **Ennius** » ( ٢٣٩ — ١٦٩ ق.م ) مؤلفا يونانيا ومترجما ، وقد عهد اليه بمثل ذلك العمل . وقد ذكر لنا بلوتارك شخصية أخرى هو « سيريوس كارفيليوس **Spurius Carvilius** » الذي كان أول من افتتح مدرسة في روما سنة ٢٦٠ ق.م ، وليس هناك من شك في أن بلوتارك كان يقصد أول مدرسة ثانوية . ومن المحتمل أن هذه المدارس لم تكن تعلم أكثر من بعض المعلومات المتعلقة بالأدب اليوناني وذلك بطريق الترجمة لأقلية مختارة ، وكذلك بعض المعلومات المحدودة الخاصة باللغة الاغريقية ، ولذلك لا يمكن أن نقول بأنهم أسسوا مدارس بمعنى الكلمة . ويذكر لنا « ستيوس **Suetonius** » عن « كراتيس الملويس **Crates of Mallos** » السفير الاغريقي في رومية ، أنه قد حدث له حادث يؤسف له وهو سقوطه في بالوعة . فاستبقى لذلك في رومية ،

وكان أول مدرس اغريقى هناك سنة ١٥٧ ق.م . وقد افصح سوتونيوس *Suetonius* كتابه المسمى « حياة عظماء اللغويين *Lives of Eminent Grammarians* » سنة ١٤١ ق.م بما يأتى :

« لم يكن علم اللغة فى قديم الزمن محبوبا فى رومية ، فقد كان فى الحقيقة قليل القائفة فى المجتمع الرومانى حين كان الناس مشغولين بالحروب الدائمة ، ولم يكن لديهم وقت كاف لتسمية الفنون الحرة . وقد كان رجال العلم الأوائل هناك اما شعراء واما خطباء يعتبرون أنصاف اغريق » ثم ينتقل من هذا الى أن يذكر أن « *Livius & Ennius* » كانا من أوائل هؤلاء . وأن « *Crates* » كان أول مدرس لعلم اللغة هناك . وقد قدم « *Ennius* » الى رومية سنة ٢٠٤ ق.م ، أما « *Crates* » فقد قدم سنة ١٥٧ ق.م . ومهما يكن من شك فى منشأة هذه المدارس ، فمن المؤكد أنه بانتهاء هذه المدة التى حددتها « *Suetonius* » لأول مدرس يعلم اللغة كان يعلم بالمدارس التى من هذا النوع مغلومون يختلفون عن هؤلاء الذين كانوا فى المدارس اللاتينية الأولى . وقد كانت هذه المدارس كثيرة لأنه فى سنة ١٦١ ق.م صدر قرار يقضى بأنه يجب أن يكون من المباح لجناب القاضى يومينيوس بأن يتخذ الوسائل ويمهد السبل لعمل ما تتطلبه مصلحة الجمهورية ويستدعيه القيام بواجباته بحيث لا يسمح لأحد من الفلاسفة أو علماء البلاغة بالبقاء برومية .

ولقد أشار هذا القانون الصارم لنوع آخر من المدرسين أرقى من مدرسى علم اللغة . ويروى « سوتونيوس *Suetonius* (٧٩ ق.م) » أن مدرسى اللغة قاموا بتدريس الخطابة والبيان فى يوم من الأيام . وقد حدث هذا كثيرا فى عهد والده حتى ان بعض طلبة مدارس اللغة كانوا يخرجون من هذه المدارس وينقلون الى المحاكم مباشرة : - ولكن قبل أيام « سوتونيوس » هذا بكثير . بل قبل نهاية هذا العصر الذى نحن بصدد . ظهر الأثر اليونانى فى التربية الرومانية وذلك بادخال مدارس الخطابة لاتعام الرسالة التى بدأتها المدارس الثانوية أو مدارس اللغة .

ولم يكن هذا التجديد بالمرغوب فيه ، ولم يكن أثره عاما وشاملا حتى العصر الامبراطورى ، وهذا واضح حتى فى الفترة التى ظهر فيها قليل من مشاهير الرجال الذين تعلموا فى مدارس الخطابة واستفادوا منها عمليا مثل «شيشرون» ، بى ، القيصر يوليوس ، مارك أنتونى ، وحتى أوغسطس» الذين قال عنهم « Suetonius » انهم كانوا أفرادا غير عاديين ، وقال أيضا ان الخطابة بدأت تظهر تدريجيا ، وأخذت فائدتها تظهر شيئا فشيئا ، وان هناك قرا من الناس تخصصوا فيها ليدافعوا عن حقوقهم الشخصية ، ولينالوا بها الشهرة والصيت . وقد سادت فى هذه الفترة عادة ارسال الشبان الى مدارس البيان فى اليونان مثل شيشرون ، على أن ادخل مدارس البيان اللاتينية لم تكن متممة لمدارس البيان الاغريقية فحسب ، ولكنها أيضا وسعت من نطاق هذه التربية الشكلية اذ أنها أثرت فى عدد أكبر من السكان . وفى سنة ٩٢ ق.م صدر القرار الآتى :

« لقد علمنا أن هناك قرا من الناس قد أدخل نوعا جديدا من النظام المدرسى حتى أن شبانا قد انجذبوا الى مدارسهم ، وأن هؤلاء نفر قد أطلقوا على أنفسهم اسم « جماعة البيان اللاتينية » وأن شبانا يضيعون أوقاتهم بصرف أيام طويلة معهم . هذا ولما كان أجدادنا وأسلافنا قد حددوا نوع المعرفة المناسبة لعقول أحفادهم ، ونوع المدارس التى يجب أن ينتظموا فى سلكها ، فنحن لا نقر هذه البدع الجديدة المخالفة لتقاليد أجدادنا وتعاليمهم ، وتبدو هذه البدع فى أعيننا مثلا سيئا ، ولذلك نرى أنه من الواجب علينا أن ننذر كل من يفتح هذه المدارس ، وكل من يلتحق بها من أبنائنا بالسخط العظيم » .

على أن وجه الشبه بين هذه الحركة وموقف العناصر الرجعية فيها ، وبين مثلتها فى العصر اليونانى عظيم جدا . ومع ذلك فمن الواضح جدا أنه طيلة هذه الفترة سادت المثل العليا الرومانية القديمة ، وأن عملية التربية استمرت فى البيت لا فى المدرسة : — ونحن اذا استثنينا مدارس Ludus وما كان لها من أثر . وجدنا أن أثر المدارس الجديدة كان محليا



ولم يتعد العائلات الراقية . والبيان الذى أدلى به الامبراطور « مارك أوريليوس Marcus Aurelius » عن التعليم والتربية فى عصره — فى القرن الثانى الميلادى — يرينا الى أى حد تفلطت الآراء القديمة وأثرت حتى فى أخريات العصر الامبراطورى .

ثالثا — العصر الامبراطورى — عصر التربية الرومانية الهلندية :

فى هذا العصر الذى يمتد زهاء ثلاثة قرون ، قرن منها قبل الميلاد وقرنان بعده ، حاول الرومان أن يقتبسوا بعض الشيء من معين الثقافة اليونانية ومن مظاهر نشاطهم ومن فرديتهم ليمزجوه بحياتهم الرومانية القديمة . وربما لم يحدث هذا من قبل بل ربما لم يحدث فى أى وقت من الأوقات أن جماعة من الناس حاولوا محاكاة الحياة العقلية التى يحياها الآخرون . ولقد استطاع الرومان بما عرف عنهم من شجاعة أن يجعلوا هذا من الممكن دون أن يتخلصوا من ميقاتهم ، بل لقد أدخلوا بعض التعديلات المناسبة على الأفكار اليونانية ، وعلى خواص تربيتهم . فلم يصل الرومان قط فى عبقريتهم وعقليتهم وعالميتهم مبلغ ما وصل اليه اليونانيون ، ولكنهم نجحوا فى التغلب على المظاهر الخارجية ، وفى أحسن أحوالهم قد تمكنوا من اكمال شكل الأدب . وفى أواخر أيام الامبراطورية كانت حياتهم العقلية وآدابهم وتربيتهم قد رجعت الى شكلها الرومانى الصرف ولم يعد لها قيمة مطلقا .

على أن الوسائل العامة التى بها استقى الرومان الثقافة اليونانية ترجع الى أنهم اقتبسوا نظمهم التربوية وكونوا منها نظاما لم يصل اليونان أنفسهم الى تكوينه فى يوم من الأيام .

مدارس الأدباء :

لقد ارتقت هذه المدارس نوعا ما فى هذا العصر ولو أن تفاصيل أعمالها ليست معروفة لدينا بالضبط . ولم تحاول هذه المدارس الأولية — حتى هذا العصر — أن تدرس أكثر من مبادئ القراءة والكتابة

والحساب . ولما كانت القراءة في مدارس اللغة تعتبر من الفنون الجميلة ، كان من المحتمل جدا أن الطفل الذي يحسن القراءة العادية ينقل مباشرة الى مدرسة أرقى . وفي أيام شيثرون نجد أن قوانين الاثنتى عشرة لوحة قد اختفت واستبدلت بها « الأودية » اللاتينية أو قطع من الأمثال الخلقية الشعرية . ونحن اذا استثنينا بعض الأشياء التي ذكرت في « هوراس » وجدنا أن المربي اليوناني كان يقوم بوظيفة الأب في رعاية الطفل رعاية مباشرة . ولقد أظهر الرومان عناية بالغة بانتقاء « البداجوج » أكثر من جماعة اليونانيين . وما يدل على أنهم لم يكونوا جهلة ، ما قام به « Palcomon » مؤلف احدى الرسائل العلمية القديمة على « النحو اللاتيني » وقد كان أول من أظهر التصرفات الأربعة ، وكان أستاذا لكونتيليان أحد مشاهير الرومان في هذه الأيام ، وقد تمكن من الالام بمبادئ الأدب عندما كان بيداجوجا يحضر دروس أستاذ علامة في المدرسة .

وقد كانت أمثال هذه المدارس شائعة جدا ، وقد كانت تقام في حجرة أو تحت ظل شجرة أو في حظيرة بل في الهواء الطلق . ولما لم يكن هذا النوع من التربية اغريقيا ، لم يقابل بأية عناية مطلقا ، ولم يقابل مثل هؤلاء المدرسين بأى تقدير .

### مدارس اللغة

لقد اكتسبت هذه المدارس الآن نظاما تربويا واضحا في طريقة خاصة ونظام ثابت . وقد أصبحت معضلة من الشعب وكانت هذه المدارس على نوعين هما :

١ - مدارس لتعليم اللغة اليونانية .

٢ - مدارس أخرى لتعليم اللغة اللاتينية .

وقد أوصى « كوتيليان » بالذهاب الى المدارس اليونانية أولا وتعلم لقتها . أما مدارس اللغة الثانوية فقد كانت في كل مدينة من مدن

الامبراطورية ، وظلت هذه المدارس البقية الباقية من نظام المدنية الوثني حتى بعد أن قضى البرابرة على الحضارة الرومانية . وقد كان أهم عمل في هذه المدارس هو دراسة علم اللغة ، وقد كان هذا العلم يشمل أشياء أكثر من تلك التي يشملها في يومنا هذا . فقد كان يشمل دراسة العناصر اللغوية ومنتجات الأدب واللغة . وقد كانت هذه المدارس في جوهرها مدارس للأدب ، وقد كان المدرس يطلق عليه اسم الأديب *Literatus* كما كان يطلق عليه اسم اللغوي *Grammaticus* وقد كانت فكرة الأدب عند « Quintilian » أوسع من معناها اليوم لأنها كانت تشمل ما يخرج من المؤرخون والكتاب من العلماء والشعراء . ولقد كتب « فرو Varro » ( ولد سنة ١١٦ ق.م ) « العالم الروماني في عصر شيشرون ، عن القنون الحرة السبعة وهي قواعد النحو والبيان والمناظرة والحساب والهندسة والموسيقى والفلك . هذا بالإضافة الى ما كتبه عن الطب وفن العمارة اذ قد اتسع نطاق العلم أمام الروماني وقد أصبح مثيلاً لنظيره لدى اليونان . ومن المؤكد أن الرياضة والموسيقى ومبادئ المناظرة قد أدخلت الى المدارس اللغوية . وقد سبق أن لاحظنا أن هذه المدارس اعتلت على اختصاص مدارس البيان . وقد استمر هذا الاندماج حتى عصر متأخر من عصور الامبراطورية . ويمكن أن نلاحظ أن الطابع العملي الذي امتازت به الحياة الرومانية لم يخف من هذه المدارس . وهكذا كانت فائدتها ووظيفتها تختلف عند الروماني عنها عند الاغريق . فلم تدخل في مناهجها الألعاب الرياضية أو الرقص . اذ كانت الألعاب تتصل بالتدريب العسكري ، أما الرقص فكان يمارس في المنزل . على أن الاتجاه العملي للعقلية الرومانية ، والنزعة القانونية ، والطبيعة المنظمة ، ظهرت بجلاء في مدارس اللغة . وقد كانت هذه المدارس يظهر فيها النشاط التربوي على أشده ، وكان ذلك من أعظم مميزاتها . وقد وضعت قواعد اللغة اللاتينية قديماً أيام الامبراطورية ، ولو أن الشكل النهائي الذي وضع لهذه المادة لم يكن الا من عمل دوناتوس *Donatus* في القرن الرابع ، وبرسكيان *Priscian* في القرن الخامس .

وقد أمدنا كوتيليان Quintilian بفكرة عامة عن أعمال هذه المدارس ، فقد كان المدرس يقرأ مختارات مطولة من كلام الشعراء والمؤرخين وفي مقدمتهم « هومر اللاتيني » ، « فرجيل » ، « هوراس » . وقد وضعت الشروح لكل من المادة والناحية الأدبية . وقد بذلت عناية خاصة بالقراءة الشفوية كبداية للتدريب على الخطابة :: — وقد صحب هذا تمرين على الكتابة الانشائية والشعر وتقسيم الموضوع الى فقرات . والنوع الذى شاع استخدامه فى التمرينات هو تعيين موضوع من قطعة مقبسة ، أو من حكمة لبعض الكتاب ليكون أساسا لمقال أو لموضوع انشائي . ويرى الأستاذ جوليان أن مثل هذا المقال كان يشمل العناصر الآتية :

١ — تقرير للمؤلف A panegric upon the author

٢ — توسيع لفكرته .

٣ — شرح ودفاع عن المبادئ التى تنطوى عليها الفكرة .

٤ — اقتباسات تثبتها أو حوادث تينها .

٥ — نصائح عملية .

ولقد ظل الهدف الذى ترمى اليه مدارس اللغة مخالفا كل المخالفة لمدارس الخطابة . ففى مدارس اللغة كان الهدف هو إتقان اللغة وتصحيح العبارات فى القراءة والكتابة والكلام ، وذلك عن طريق قراءة ما كتبه مشاهير المؤلفين من اليونان والرومان . وهكذا نجد أن التربية الأدبية التى ارتقت على يد الاغريق الى أن أصبحت أعظم شكل من أشكال التربية الحرة قد تقدمت على يد الرومان أيضا فى اتجاه عملى لاعداد الفرد لحياة العمل .

#### مدارس البيان :

قد كانت هذه المدارس هى أسى ما وصلت اليه هذه التربية الأدبية العملية . وقد كانت هذه المدارس التى تشبه مدارس السوفسطائيين ،

أو مدارس البيان الاغريقية ، تمد الفرد للحياة المباشرة في روما ، وبذلك لم يقبل عليها الا من استوثق من أنه سيكرس نفسه وحياته للصالح العام فقط . وفي ابان العصر الامبراطورى الأخير ، صار مثل هذه الحياة من أهم ما تمتاز به طبقة الشيوخ عندما ازداد عدد هذه الطبقة فشمّل أفرادا كثيرين ليس لهم من مميزات سوى عطف الامبراطور أو بعض كبار الموظفين ، أو امتلاك ثروة تمكنهم من الحصول على امتيازات تفهمهم من التزامات الشخص العادى . ومن ثم نمت التربية البيانية وانتشرت في أثناء قرون الامبراطورية على الرغم من أن التحمس للبلاغة الخطابية جبا في الحرية قد انتهى .

ولقد كان لن الخطاب أهمية عظيمة وأثر دائم في رومية أكثر مما كان لها في بلاد اليونان . فبينما نجد أن الاغريق كانوا يجهدون مجالا لميولهم العقلية في مدارسهم الفلسفية ، وفي دياناتهم الجديدة ، نجد أن الرومان وجدوا في فن الخطاب التطبيق العملى لكل مظهر من مظاهر الثقافة الراقية التي راقت في نظرهم . وطبقا لما أوضح شيشرون في كتابه « فن الخطابة » يجب أن يكون للخطيب ما للفيلسوف من معرفة بالأشياء وبالطبيعة البشرية . ولكن يجب أن يكون لديه أيضا قدرة على جعل هذه المعرفة ذات فائدة عملية يؤثر بها في زملائه بطرق الخطابة . فالمقدرة الخطابية لدى الرومان ، كانت تمثل الطرق المختلفة التي يستطيع بها الرجل المتعلم في المصور الحديثة أن يستغل معلوماته غدمة زملائه . ولا يدل هذا على أن فكرتهم عن التربية كانت ضيقة ، ولكن المجتمع الرومانى لم يكن يسمح الا بالقليل من الوسائل التي يمكن بها استغلال المقدرة الفكرية في مهام الحياة العملية . وقد كان كبار المحاربين في هذا العصر من كبار الخطباء ، وربما كانوا كذلك لمقدرتهم الخطابية . ولقد كان الخطيب أعظم من الفيلسوف لأن القدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية . وقد كان الخطباء حينئذ يقومون بالوظائف التي تقوم بها في أيامنا هذه منصات الخطابة والصحافة والمحاماة والمناظرات القانونية ، بل الجامعة . ومن

ثم كانت الخطابة المثالية في أفضل حالاتها وظيفة عظيمة ، ولم تكن وظيفة مصطنعة شكلية ضيقة الحدود الا اذا نظرنا اليها حين تحقق أغراضها في الحالات العادية .

وكانت التربية في مدارس البيان تبدأ في سن الخامسة عشرة عندما يبدأ الطفل في ارتداء زى الرجال . فاذا قدر للشاب عمل اجتماعي ، دخل مدارس البيان لاتمام دراسته اللغوية التي بدأها في المدارس الثانوية . وتتوقف المدة التي يقضيها الشاب في هذه المدارس على ميوله ومقدرته ، وعلى المدرسة التي التحق بها .

وكان النظام المألوف الذي تدير عليه المدرسة في الغالب يشمل الخطابة والمناظرة ، وكثيرا ما ذكرت موضوعات المناظرات لاسيما في كتابة النقاد الساخرين :: ومن بين هذه الموضوعات « هل كان هانيبال محقا في بطئه أمام أسوار روما ؟ وهل يطلق سراح الرقيق أو يمتنع حين يصل الى الأراضي الرومانية اذا كان سيده قد طوق جيده بطوق من الجلد أو الذهب<sup>(١)</sup> ليسهل عليه سبيل الحرب ؟ واذا اشترى أجنبي السمك الذي سيخرج في شبكة الصيد ، ثم طرح الصيد شبكته وجذبها من الماء فوجد فيها صندوقا مملوءا بالجواهر ، فهل تكون الجواهر ملكا للأجنبي ؟ »

وبالبحث في هذه المشكلات وما يشبهها ، ومن بعض تقط في القانون الروماني أو المذاهب الأخلاقية ، كان الروماني يتدرب على الخطابة ويعد نفسه لها .

ومدرسة البيان — في أحسن أشكالها — اشتملت على أكثر من مجرد الاعداد للمناقشة . ونحن اذا أخذنا برأى « كوتليان » عرفنا أن مدارس اللغة كانت تعد الطفل اعدادا أدبيا ، وأن مدارس البيان بدورها كانت تعلم الطفل الموسيقى والحساب والهندسة والفلك والفلسفة .

---

(١) كان التبجح أن يملؤن الشاب الروماني الحربي هذا الطوق ليكون دليلا على حربيته .

وبعارض « كوتليان » من يقول ان دراسة مواد كثيرة كهذه كانت عديمة الجدوى . وكان يرى أن العقل الانساني يستطيع أن يتعلم أشياء كثيرة في وقت واحد وأن لدى الخطيب دون غيره ، المقدرة على ذلك . ويعد « كوتليان » الصفات المكونة للخطيب فيما يأتي : « يجب أن يكون ملما بالأشياء وذلك بطريق الماسم بالأدب ، وأن تكون مفرداته اللغوية غزيرة ، وأن يكون له قدرة عظيمة على اختيار الألفاظ ، وأن يكون على علم بالانفعالات الانسانية وبكيفية استثارها ، وأن يكون في أخلاقه رشاقة واستقرار ، وأن يكون له ذاكرة قوية ، ودراية بالتاريخ وبالقانون ، وقدرة على حسن الالقاء . والى جانب ذلك كان يرى أنه لا يستطيع أن يكون خطيبا مجيدا الا من كان رجلا مستقيما قبل كل شيء » ذلك هو المثل الأعلى الذى ينشده مدرس يعتبر من أعظم المدرسين نجاحا ، وشخص يعتبر من أعظم رجال التربية .

#### المكتبات والجامعات عند الرومان

يمكن اعتبار التربية العالية بمعناها الأعم في روما تقليدا لما كانت عليه في بلاد اليونان . وقد تكونت مكتباتهم في أول الأمر من الفسائم والأسلاب التى ظفروا بها من اليونانيين . كما كانت الحال بالنسبة لكبار المربين الذين كانوا في الأصل عبيدا أو مهاجرين من بلاد اليونان عقب الغزو الرومانى . وقد أحضر الحاكم « بولوس ايميليوس Paulus Aemilius » في عام سنة ١٦٧ ق.م أول هذه المكتبات . ونهج على منواله « سولا Sulla » وغيره من الحكام . أما « أوغسطس Augustus » فقد أنشأ مكتبتين عامتين . وخلال العصر الذهبى للأدب اللاتينى ازدادت الكتب وتعددت المكتبات وتقدمت الثقافة تقدما كبيرا . وكانت المكتبة التى أنشأها « فيسباسيان ( ٦٩ - ٧٩ م ) » فى هيكل السلام بعد حريق « نيرون » هى النواة التى نشأت منها جامعة روما . وفى عصر « هادريان ( ١١٧ - ١٣٨ ميلادية ) » ومن جاء بعده من الأباطرة الذين اهتموا بالأدب والتربية ، نمت تلك الجامعة وترعرعت وسميت باسم « أثينوم Anthenoecum »

وبذلك أصبحت شبيهة بجامعة الاسكندرية . ولقد اهتمت الجامعة بالقانون وبالفلسفة ، وكانت في ذلك متبعة ما عرف عن الرومان من اتجاه على :: وكانت القنون الحرة لاسيما اللغة والبيان ممثلة فيها في اللغتين اللاتينية واليونانية . وفيما بعد أخذ الأباطرة أو على الأقل أحدهم وهو الاسكندر « سيفيروس Alexander Severus » في تعيين مدرسين للهندسة والرياضة والميكانيكا ، وكانت هذه المواد المختلفة تبين الاتجاهات التي اتبعتها الدراسة في الجامعة ، ولكن كانت هذه الدراسة ينقصها البحث العملي أو التفكير الابتكاري . وقد عم هذه الدراسات نظام شكلي شبيه بالنظام المتبع في المدارس الأولية أو النظام الذي وضعه اليونانيون .

وبينما يمكننا القول بأن المدارس الثانوية ومدارس الخطابة انتشرت في جميع المقاطعات فالتا لا يمكن أن نقول مثل هذا بالنسبة للجامعات اذ لم تكن هناك جامعات رومانية شبيهة بمراكز الثقافة اليونانية التي كانت منتشرة في الشرق بوجه عام وكانت واحدة منها في الغرب في *Massilia* (مارسيليا الآن) . وكانت اقامة المكتبات الرومانية فرصة مناسبة لظهور الجامعات ، وكان انشاؤها في مدن الأقاليم أمرا نادرا . وقد وصف « بليني الصغير Pliny the Younger » في الكثير من رسائله تأسيس مثل هذه المكتبات وصفا تشتم منه رائحة النظام الحديث ، فقد قال ان تأسيس المكتبة لم يجعل منحة لمدينة الا اذا عملت البلدية على صرف منح سنوية للمتقوين أو لمن يستخدم المكتبة ويستغلها استقلالاً حسناً .  
تشجيع الامبراطورية للمدارس

لقد ازداد عدد المدارس خلال العصر الإمبراطوري حتى أصبح لكل مدينة في المقاطعة مدرسة ثانوية ومع ذلك لا يمكن أن نقول أن هناك نظاما تربويا سائدا . ولم يكن هناك اشراف حكومي على هذه المدارس ولم يكن هناك أيضا عنصر جبري في انشائها ، ولا إنجام في صفاتها العامة ، ولكن لما كانت الحكومة — الامبراطورية أو البلدية — تعمل



على تشجيع هذه المدارس ، فقد الكثير منها صبغته الخاصة ، وبهذا المعنى يمكن القول انها كوفت فيما بينها نظاما عاما الى حد ما .

وقد ساعد على نمو جامعة رومية ذلك النظام الذى وصفه «سوتونيوس Suetonius» والذى أدخله « فيسباسيان Vespasian » والذى بمقتضاه دفعت مرتبات مدرسى المدارس الثانوية ومدارس الخطابة من خزانة الدولة . وقد زاد فى هذه المبرات الامبراطور « هادريان » ومن أعقبه من الأباطرة . وكان الامبراطور « أنطونينوس يوس Antoninus Pius » هو أول من نظم هذه المبرات التعليمية ، وقد منح مدرسى المدارس الثانوية وعلماء البيان والفلاسفة ، الكثير من الامتيازات التى كان يتمتع بها كبار رجال الدولة ، كما أعفاهم من بعض الواجبات المفروضة عليهم كالأعفاء من الضريبة المحلية وضريبة الجيش وواجبات الخدمة العسكرية . ولما تمادى هؤلاء فى استغلال الامتيازات التى أعطيت لهم الى أقصى حد ممكن ، اضطرت الحكومة الى وضع حد لها ، وبذلك لم يستمتع بتلك الامتيازات الا فئة قليلة . ويختلف عدد المدرسين من اللغوين والسوفسطائيين ورجال البيان من خمسة فى عواصم المقاطعات الى ثلاثة فى المدن الصغيرة . وفى عهد قسطنطين والأباطرة من بعده ، أصبحت هذه الامتيازات التى قامت عليها الامتيازات التى منحت لرجال الكنيسة . وقد نهج قسطنطين نهج أسلافه نحو مدرسى عصره ، ففى قوانين سنة ٣٢١ وسنة ٣٢٦ وسنة ٣٣٣ ثبت الحقوق السابقة التى اكتسبها المدرسون ، وأعفاهم كذلك من كل ما تفرضه عليهم الحكومة المحلية والمركزية من التزامات ، بل سمح لهم باحتلاء مناصب الحكام وأسمى مناصب الدولة ، وأصبح المدرسون وعائلاتهم بمثابة شخصيات مقدسة ، فكان كل من يلحق بأحدهم الاهانة أو الاعتداء يتعرض لأشد أنواع العقاب . وقد خطا الامبراطور « جراتيان Gratian » خطوة أخرى الى الأمام اذ ضاعف المبالغ التى كانت تحصل من أموال الادارات المحلية وخصصها لتشجيع المدارس . وظل أمر امداد المدارس بالأموال اللازمة

من اختصاص المجالس البلدية فترة طويلة بعد ذلك . وفي سنة ٣٧٦ أعد الامبراطور نفسه Gratian قائمة صحيحة بأسماء جميع المدرسين في أنحاء الامبراطورية . وكان مدرسو البيان في المدن الكبيرة يتناولون أربعا وعشرين قطعة من النقود ويتناول مدرسو النحو نصف هذا المبلغ . وبينما كان من يشغل المناصب الكبيرة في هذه المدارس تختاره المجالس البلدية ، فقد كان للإباطرة الحق في تعيين من يشغل هذه المناصب بل ادعى الامبراطور جوليان لنفسه حق إلغاء كل التعيينات السابقة ، وفوض من قبله بعض القواد ليحققوا له هذه الرغبة ، فكان نتيجة هذا طرد المدرسين المسيحيين من المدارس . وفي عام ٤٢٥ م جعل الامبراطور «نيودوسوس» ، «فالتيفيان» للحكومة وحدها حق الاشراف على المدارس ، وأعلن أن كل جماعة تحاول انشاء مدرسة خاضعة لنفوذها تكون عرضة لأشد أنواع العقاب .

#### كتاب التربية خلال العصر الامبراطوري

لم تكن لدى كتاب التربية في هذا العصر فكرة عن العلاقة بين التربية المدرسية وحالة ماعليه الدولة من رفاحية . ولما كانوا لا يعرفون العلاقة بين المشاكل الأساسية التربوية وبين مشاكل علم الأخلاق ، ونظرا لأنهم كانوا لا يرون أى علاقة وثيقة بين وظائف التربية وبين الأخلاق العامة للحياة الاجتماعية ؛ لهذا كله لم يكن لآراء الرومان التربوية ذلك الاتزان الدائم الذي كان لليونانيين ، وذلك لأننا استقينا معلوماتنا عن التربية الرومانية من شذرات مشتتة هنا وهناك في آدابهم مبتدئين من بلوتوس Plautus وكذلك أدباء القرن الأول والفترة الأولى من عصر المسيحيين أمثال هوراس . مارشال Martial ، جوفينال Juvenal ، سكا ، سوتونيوس Suetonius ، تاكيتوس Tacitus ، بليني Pliny ، ماركوس ، أوريليوس .

وكان «سكا» هو الشخص الوحيد من بين هؤلاء الذين كانت آراؤه في التربية قريبة من آراء الاغريق . وكان يمتدح بحق أن التربية ذات

اتصال وثيق بالحياة . ولكن آراءه كانت قليلة لاتعدو الملاحظات العابرة التي كانت على جانب كبير من الحقيقة ، ولانزال نذكرها الى الآن بالرغم من أنها لم تتعرض لمبادئ أساسية في التربية . ومن أهم الحكم الماثورة عنه « يجب أن تتعلم للحياة لا للمدرسة » « من الأفضل أن تتعلم عن طريق التدريس » « ان الوصول الى النتيجة يكون بحكاكة المثل العليا أسرع من أن يكون بطريق الوعظ والارشاد » .

وقد بحث في التربية البيانية شيشرون وتاكيثوس وكوتيليان في مؤلفاتهم عن الخطابة والخطيب ، واعتبروا الخطيب مثلاً أعلى للرجل المثقف . وقد اتفق الجميع على ما يأتي :

أولاً — ان الخطيب كرجل مثقف هو الذي يمكنه أن يستغل ذكائه ومعلوماته استغلالاً عملياً .

ثانياً — ان الخطيب أرقى من الفيلسوف وذلك لأن المقدرة الخطابية تستلزم الثقافة الفلسفية .

ثالثاً — ان الخطيب يجب أن يكون له دراية بمبادئ العلوم المختلفة .

رابعاً — ان الخطيب يجب أن يكون أولاً وقبل كل شيء رجلاً مستقيماً .

وكتاب « أسس الخطابة » لكوتيليان هو الكتاب الوحيد الذي يعطينا فيه مؤلفه الروماني صورة عملية كاملة عن التربية بجميع نواحيها ، وهو أول شرح علمي لمشاكل التربية الرومانية في أضيق معانيها . وقد خصص جزءاً عظيماً من كتابه لاطهار أهمية الدراسات الأولية ، ومؤهلات الخطيب ، وطرق الدراسة اللغوية والبيانية — كما سبق أن قدمنا — وأخيراً تناول عدداً عظيماً من مشاكل التربية العملية . وقد بين أهمية التربية المدرسية العامة وفضلها على التربية الخاصة . وقد عاب الالتجاء الى استخدام القوة في التعليم ، وأكد قيمة جعل الدراسة شائعة . وقد حدد الموقف الصحيح للمدرس ازاء تلميذه : وقرر أن الطبايع المختلفة

تحتاج لطرق مختلفة من العلاج وحث المدرس على دراسة ميول التلاميذ . وأشار كوتليان في بحثه الى أهمية اختيار المدرسين وما يجب أن يكون عليه كل مدرس من كفاية . ومعظم أبحاثه نشرت كما هي الآن في مجلدين كبيرين خصهما ببيان طريقته في التربية من بداية تعلم الحروف الهجائية حتى دراسة الفلسفة في النهاية وتحليل الأدب الى عناصره المكونة له . ومع أن هذا الكتاب يتناول طريقة التربية في أحسن المدارس الرومانية ، ومع أنه كان يعتبر دستوراً نموذجياً لإرشاد المدرس إرشاداً عملياً خلال العصور المتتالية من عصور الحضارة الرومانية وخلال عصر النهضة الأوروبية فليس في وسعنا إلا أن نكتفى في صدد الكلام عنه بسرده الموضوعات العامة التي عرض لها على نحو مذكر من قبل .

هذا ولم يكن كوتليان أشهر كتاب التربية فحسب . بل كان أعظم المدرسين الرومانيين نجاحاً . وكان في طليعة رجال البيان الذين كافأهم « فسبسيان Vespasian » ورفع معاصروه الى أسنى درجات الاعتبار . ومع أن « كوتليان » جمع ثروة كبيرة عن طريق اشتغاله بالتدريس ، فإن الفرور لم يعلأ رأسه . ولم يدع الكمال والعبقرية . وكان من عاداته وبخاصة في مؤلفاته الأخيرة أن يجمع أحسن ما وصل اليه أسلافه من الأبحاث القيمة . ولهذا كانت رسالته هذه تتحق العناية والاهتمام باعتبارها ملخصة لآراء أسلافه . ومصورة الظروف الحقيقية التي أحاطت به ولكن في أحسن حالاتها .

#### الفترة الرابعة - عصر ازدهار الامبراطورية الرومانية

ليس لدينا تاريخ معين يحدد هذا العصر . فنجد مثلاً أن « تاكيوس Tacitus » كتب فيما كتب سنة ٧٩ م يشكو من الشكوى من انحطاط التربية ، هذا بالرغم من أن « كوتليان » كان يزال مهتة التدريس في هذا العصر . وأن الأباطرة كانوا قد بدءوا سياسة تشجيع التربية . فمن المحتمل إذا أن نقول أن شكلية عملية التربية وما دخل عليها من مسحة

صناعية في ذلك العصر كان بمثابة انحلال في نظر « تاكيتوس » . فاحلال  
الاعداد البياني محل اعداد المواطنين ، كان بلا شك في نظره اضطرابا .  
وأما من حيث التربية الأدبية فليس هناك من شك في أنها كانت في أزهى  
عصورها حينما كان « تاكيتوس » يدون آراءه في التربية . أو يمكن القول  
ان انحلال التعليم الأولى واللغوى والاعداد الخطابي لم يظهر الا في أواخر  
القرن الثالث وأوائل القرن الرابع . وحتى هذا الانحلال لم يتميز بمميزات  
خاصة ولم يكن نتيجة لأحداث معينة . وكان لانحلال التربية هذا أثره  
في انحطاط المجتمع الروماني الذي ظهرت بوادره في القرون الأخيرة  
للامبراطورية . ولذلك كان لزاما علينا أن نذكر بعض خصائصه التي  
كان لها هي نفسها أثر عظيم في التربية .

### انحلال المجتمع الروماني

على الرغم من أن الامبراطور « كاراكالا Caracalla » قد منح في سنة  
٢١٢ م الجنسية الرومانية لكل مواطن في الامبراطورية ، فقد صار هذا  
التميز من دلائل الاستعباد ولو أنه أرقى بقليل من الاسترقاق . وأفرد  
المواطنين الأحرار بتحمل جميع الأعباء التي تتطلبها معاونة الحكومة  
الاقليمية من تجهيز الجيوش وكذلك معاونة الحكومة الامبراطورية .  
وتغير التشريع القديم الذي كان يقصد منه تحديد حقوق الرجل الحر  
وامتيازات المالك :: وأصبح الآن يحرم على الرجل التخلص من شرفه  
الموروث وهو تحرير الامبراطورية فاضطر المواطنون الأحرار الى الحرب  
من الواجبات المفروضة عليهم ، فكانوا يتلمسون الخروج من المأزق  
بالالتحاق بالجيش أو الاندماج في القبائل البربرية أو بين العيد للعمل  
في ضياع أعضاء مجلس الشيوخ أو في الأديرة المسيحية وفي كل جهة  
من هذه الجهات كان يطارده رجال الامبراطورية وكان أقصى عقاب  
يفرض على من يرتكب هذه الخطيئة أو ما يشبهها أن تمحط الدولة من  
قدرة وتميده الى حالته الأولى — حالة المواطن الروماني الحر . وبعد أن  
يقضى عليه هذا القضاء ، يضطر الى أن يتأفف خدمة الدولة سنين طوالا

لكى يستعيد مركزه بين الطوائف الممتازة . وكانت مهنة التدريس اذ ذاك وسيلة من وسائل الحرب من الواجبات ، كما حدث لأوغسطين نفسه ، كما أن الوظائف الدينية في الكنيسة المسيحية كانت لبعض الأفراد وسيلة أخرى من وسائل الحرب ، قضى ذلك الوقت نشأت امتيازات الكنيسة . وقد وجد الكثير من الرومان مخرجا سهلا من هذا المأزق بالتنازل عن أملاكهم أو بالانتحار ، وبناء على ذلك انحطت منزلة تلك الميزة التي كانت تعد منذ قرون قليلة من قبل أعظم منحة يستطيع الانسان الحصول عليها في حياته أى أن يكون مواطنا رومانيا حرا .

والآن تسأل من أين أتى هذا الانحلال ؟

ليست الاجابة على هذا السؤال بعسيرة فان الحكومة الملكية قد استبدت وجمعت السلطة في يدها وكونت أداة محكمة لتنفيذ ارادتها واستنزاف ثروة الشعب . وفسدت طبقة الموظفين الى أبعد مدى وتحولت السلطة الامبراطورية علانية ، ولم تتورع طبقة القضاة عن قبول الرشوة ، وفرض قواد الجيش الضرائب التقديرية والتنوعية لامداد جيش كبير كانت كلمته بمثابة قانون نافذ حتى على جماعة الأباطرة . ولم يكن موظفو الضرائب ظلمة فحسب بل كانوا أيضا مزورين ، حتى ان الضرائب وصلت في الغالب الى الضعف ، بل الى ثلاثة أمثال ماكانت عليه ، وفوق ذلك كله كانت الطبقة الارستقراطية كثيرة العدد مغالية في حب النفس والاسراف ، ملوثة في جميع معاملاتها المالية والاقتصادية ، وكانت هذه الطبقة في ايطاليا وافريقية فاسدة الأخلاق الى أقصى حد . وحيثما حلت تلك الطبقة لم تكن لتعاب بحاجات الناس ولا بحقوقهم . تلك هي أسباب الانحلال ، ويمكن القول اجمالا بأن انحلال روما كان قبل كل شيء انحلالا سياسيا واقتصاديا . وقد شاع أمر هذه الرذائل الى حد أن الأباطرة كثيرا ماكانوا يوقعون جمع الامدادات من جهات خاصة يأكلها ويعفون بعض مقاطعات يأكلها من الضرائب ، بل في كثير من الأحيان كانوا يوقعون تحصيل الديون القانونية من بعض المقاطعات . وكان من نتيجة هذا الضغط

من ناحية ، والاعفاء من ناحية أخرى ، أن سحقت الطبقة الوسطى وقل عدد طبقة المزارعين تدريجيا حتى أن جزءا كبيرا من الأراضي الإيطالية أقفر من السكان . وأما البقية الباقية من هؤلاء ، فقد تحملوا الأعباء الملقاة على عاتقهم مما أدى الى فقرهم بالتدريج .

ومن ناحية أخرى فإن أعضاء مجلس الشيوخ الذين لم يكن لهم عمل ، والذين لم يرومية منهم الا ثمر قليل ، قد أخذ عددهم يزداد زيادة كبيرة اما بطريق الرشوة أو بطريق محابة موظفي الامبراطورية لهم ، أو بقيامهم ببعض الأعمال المفروضة على المواطنين أو ببعض الأعمال الرسمية ، أو بطريق الوراثة . وبعد أن فقدت هذه الطبقة روح الوطنية الرومانية القديمة ، لم يشتركوا في تكوين الجيش المأجور ، ولم يهتموا بما كان يلاقيه جيرانهم الأشقياء من ظلم وعنت ، ولكنهم كرسوا حياتهم للمتعة ورغد العيش وسلكوا سبيل الملذات الراقية التي شملت الاشتغال بالآداب والاستمتاع بالحياة التفكيرية ، وأطلقوا العنان لخلاعتهم وشهواتهم الخاصة . ولم تكن التربية في هذا العصر الا لارضاء رغبات هذه الطبقة وحدها . وتزويدها بضروب الزينة .

وليست بنا حاجة ماسة الى وصف حالة المجتمع الخلقية ، ومن المؤكد أنه ليس من الممكن وصفها وصفا كاملا ، فقد كانت الثروات الطائلة تكتسب بطرق سهلة غير شريفة وبأقل ما يمكن من أداء الواجبات . وكانت الامتيازات السياسية العظيمة تكتسب بأقل ما يمكن من الالتزامات . فلم يكن هناك اذن مقاييس عامة للسلوك الخلقى ، ولا ديانة محترمة . تلك هي الظروف التي تبين حقيقة الموقف :: ولقد حل محل الفضائل الرومانية رذائل أخرى كالتراخي والانهمك في اللذات وتنشئ الفساد في بلاط الأباطرة وفي حياة بعض أفراد الطبقات العالية في جميع أنحاء الامبراطورية . وبما ساعد على هذا الاتجاه ميل الأديان الشرقية المتعددة الى اباحة بعض الرذائل والميول الدينية والاتصاف بأحط ما في الطبيعة البشرية من صفات ، وقد كان لهذه الاباحات الدينية — في بداية الأمر

على الأقل — مميزاتا المقبولة ، فقد كانت طبيعية وساذجة وجيلة ولكنها انحدرت الى الخلاعة والفسق . وقد انحدرت الكنيسة المسيحية نفسها — كما سنذكر فيما بعد — الى مستوى العامة بدلا من أن ترقى بالانسانية الى درجة الكمال . وكما كانت الحالة أيام الاغريق وأيام عظمة الرومان ، تمكنت الشهوة الرومانية الملوثة من أن تأسر القوة الطاهرة التي انتصرت عليها أى الديانة المسيحية .

ومن ثم كانت الامبراطورية التي سحقها المتبربرون ضعيفة كالفشرة الخالية من اللباب . ولنا في حاجة الى أن نبين أن سقوطها يرجع الى هدم العاطفة الوطنية والقضاء على الاخلاص للامبراطورية على يد الديانة المسيحية فاننا اذا استثنينا بعض الزعماء البارزين الأفذاذ وجدنا أن عدم الاكتراث بشئون الامبراطورية أبرز وأظهر بين جماعة الارستقراطيين الوثنيين منه بين زعماء الكنيسة المسيحية . بقى علينا الآن أن نشير بإيجاز الى التربية في هذا المجتمع المنهار .

#### التربية في القرون الأخيرة لعصر الامبراطورية

ان فضل الرومان على الأدب في الفترة التي تلت بداية القرن الرابع الميلادي كان يرجع لمثل الكنيسة أكثر مما كان يرجع لمثل الحضارة الوثنية . ولهذا سنبجث في الفصل الآتى مظهرها هاما من مظاهر التربية خلال تلك الفترة . واذاعلمنا الحقيقة الثابتة وهي أن الديانة المسيحية قد اجتذبت اليها كثيرا من النشاط العقلي والاهتمام المتجدد والتحسين جميعه ، عرفنا الى حد بعيد جدا السر في اصطباغ التربية بصيغتها الخاصة في تلك القرون الأخيرة من عصر الامبراطورية . وقد كان للمقاطعات الرومانية في هذه الفترة مركز ممتاز أكثر مما كان لرومية ذاتها . والواقع أن رومية قد فقدت أهميتها الأولى بعد أن نقل الامبراطور « ديو كليتيان Diocletian ( ٢٨٥ — ٣٠٥ ) » الحكومة منها . ولم تسترد مركزها القديم — باعتبارها مركز النفوذ — الا بعد نحو الكنيسة المسيحية في



القرون التالية . والتربية التى سنتناولها بالبحث فى هذا القسم هى التربية فى ذلك المجتمع الوثنى القديم فى عصر انهياره .

ولقد تناولنا نظم هذه التربية بصفة ميدئية عند كلامنا عن العصور السابقة وذلك لأن مدارس النحو ومدارس البيان كانت منتشرة فى جميع أنحاء الامبراطورية . ولقد ازدهرت هذه المدارس بوجه خاص فى بلاد الغالة وفى اسبانيا وفى المقاطعات الافريقية . وقد نشأت مدارس ذات أهمية فى « مرسيليا » التى قيل انها فاقت أثينا فى ذلك العصر وكذلك فى « أوتون » وفى تريفيس Treves — التى أصبحت حينئذ مقر الإباطرة — وفى ليون Lyons وأربليس Arles وأوفرون Auvergne وينا Vienna وناربون Narbonne وفوق هؤلاء جميعا فى بوردو Bordeaux . وقد أمنت هذه المدارس ورفضت أن تقلع عن تعاليد الثقافة القديمة حتى خلال العصور المظلمة التى أعقبت انهيار المجتمع الرومانى . وحتى حدوث هذا التخریب الذى شمل الامبراطورية على يد البرابرة فى القرنين السادس والسابع ، لم تتأثر الناحية الأساسية من هذه التربية بأى مظهر من مظاهر الانحلال .

على أن الضعف الذى يميز هذا الانحلال فى أوضح صورته ، هو أن التربية كانت مقصورة على الطبقة العالية وحدها ، ولم تكن التربية حينئذ تقدر على أساس أنها تدريب للشعب عامة ، بل على أساس أنها حلية وتدريب لمجتمع أجوف سطحي ، وفى الغالب فاسد ، ولم تكن تتضمن بيانا لأهداف الحياة المثالية ، بل كانت تهتم اهتماما سطحيا بالناحية الفنية ، أو بالثقافة الظاهرية الادعائية فى الغالب . ولم تعد مسرعا لتربية الشعب بأكمله بقدر ما يمكن ، أو — على الأقل — لانهاض أفراد من كل طبقة ، ولكنها كانت كسبا بل وسبام شرف لطائفة معينة محبوة . وعلى هذا المنوال استمرت التربية مزدهرة عدة قرون . ولما اختفت القوة السياسية القديمة ولم تبق فرصة للنشاط السياسى السابق ، ولما أصبحت الحكومة المحلية مجرد آلة لجمع الضرائب . ولما امتلأ الجيش بالعناصر المتبريرة ،

انجبه الأشراف الرومان وهم الطبقة الارستقراطية — وقد ازداد عددها عن ذى قبل — الى الميزة الباقية من مميزات روما خلال الفترة الأولى من عصر الامبراطورية . تلك هي ثقافة رومية القلعة .

وقد أشرنا من قبل الى أن عناصر الابتكار اختفت من الأدب الرومانى مع العصر الفضى Silver Age فبعد تاكيتوس Tacitus ( ٥٥ — ١٢٠ ميلادية ) لم يكن هناك كتاب من الطبقة الأولى . وبعد « سوتونيوس Suetonius ( ٧٥ — ١٦٠ م ) » كان هناك بعض كتاب من الطبقة الثانية . ولكن بانحطاط مادة التفكير ، زادت قيمة الشكل . وقد حاول الأدباء الوصول الى اتقان الناحية الشكلية اتقانا مصطنعا مغالفا لروح العصر السابق — العصر الذهبي — وقد نجحوا في محاولتهم وأصبح الشكل هو كل شيء . ونجد فرجيل Vergil وهوراس Horace يظهران لا باعتبارهما من قادة الأفكار الشعرية والذوق الأدبي ، وإنما باعتبارهما من زعماء العبارات اللغوية واختيار الكلمات والأسلوب . وقد جارى هذا الكمال الشكلى فى ميدان حسن التقدير نوع آخر من المعرفة السطحية التى كان عشاقها ينصحون بدراسة الشعر باعتباره مستقى للعبارات السديدة ، وبدراسة الفلسفة باعتبارها كنزا للتلميحات المهمة ، وبذلك صار الامام بهذه الثقافة الجديدة الزائفة هو الميزة التى تميز الطبقة الراقية . وأصبحت كذلك حقا مكتسبا يفاخر به أصحابها كما يفاخرون بنسبهم و ثروتهم . وأصبح المام الفرد بها دليلا على امتيازه الاجتماعى . وأتبع وسيلة للترقية فى الوظائف الامبراطورية وفى محام المقاطعات . ويمكن القول بأن ميزة هذه الحياة الاجتماعية قد انعكست فى آداب هذا العصر وتعاليمه . وقد استولى الضعف والتعلق على نفوس الطبقات الراقية فألقوا بأنفسهم ، كما يفعل الشرقيون ، تحت أقدام الأباطرة الذين ظلوا يحتفظون حتى عصر المسيحية بألقاب الآلهة وان لم يجرءوا على حمل الشعب على عبادتهم . كذلك غلب على الأدب طابع التقليد الوضع ، وخضعت الأفكار لمجرد تنميق الشكل أو الصورة . ولم يكن هناك أثر

للإبتكار في الأسلوب أو الأفكار . فهو عصر ازدهرت فيه المدارس بشكل لم يحدث من قبل في تاريخ التربية الرومانية وارتفع شأن الكاتب والمدرس ونالوا جزاءهم بشكل لم ينله زملاؤهم من قبل ولكنه بالرغم من ذلك كان عصرا لم تثر فيه المدارس غارها الطيبة ، ولم يستعد منها الشعب أو المجتمع العام ، وقد ساد في هذا العصر التظاهر بالمعرفة وبالقبض على ناصية الأدب الشكلي المزخرف حتى صار عرضة للتعجب أو السخرية في العصور التالية .

ولم تكن هذه القرون خالية من عدد غير قليل من صفار الكتاب والمنظمين لاسيا اللغويين . وهذا الحكم ينطبق بالذات على القرن الرابع . بعد ذلك أخذ دوناتس Donatus ( حوالى عام ٤٠٠ م ) في الغرب ، وبرسيان Priscian ( حوالى عام ٥٠٠ م ) في الشرق ، ينصرفون الى اتقان الدراسة اللغوية التحليلية ، وأنتجوا لنا كتباً أصبحت فيما بعد الأساس الذى تقوم عليه دراسة اللغات ، كما ظلت أساسا للتربية حتى القرن السادس عشر ، ولم يكن اللغويون وعلماء البيان موضع تقدير عظيم . هذا وقد رافق علماء البيان الغزاة الرومان داخل بلاد الغال كما يفعل التجار في الفتوحات الحديثة ، واستطاعوا بذلك أن يسيطروا على الحضارة الرومانية المكتبة وتمكنوا من الاحتفاظ بهذه الثقافة في بلاد الغال بالرغم من أنها اختفت في المقاطعات الأخرى . وعندما ازدهرت الوثنية ثانية خلال حكم الامبراطور المرتد Juban ( ٣٦١ - ٣٦٣ ) وكان ازدهارها بتأثير الدراسة في المدارس ، قامت نهضة شملت المدارس والثقافة القديمة وهذه النهضة هي التى يقصدها المؤرخون حين يتحدثون عن احياء العلوم . ولما كانت هذه النهضة تدور حول احياء نهوض مذهب أفلاطون ومدرسة الاسكندرية ، فقد طبعت الى حد بعيد بالطابع الاغريقى . وكما ذكرنا آفا ، استمر الأباطرة المسيحيون في تشجيعهم للتعليم ، فقد قلد الامبراطور جراتيان Gratian استاذة القديم أسونىوس Ausonius ( ٣١٠ - ٣٩٣ ) الذى ظل معلما ثلاثين عاما منصب حاكم

في بلاد الغال ، وقلد ابنه منصب حاكم في ايطاليا . وبعد خدمة حافلة بالأعمال البارزة في بلاد الغال عاد « أوسونيوس » الى حياة التعليم ، وبذلك خدم التعليم والحياة العلمية والأدبية خدمة جليلة خلال القرنين الرابع والخامس . وشغل تلميذه بولينوس Paulinus الذي كان لغويا وشاعرا وظيفة قنصل وحاكم مقاطعة ، كما شغل تلميذه الآخر سيماكوس Symmachus وكان خطيبا مفوها وشاعرا عثليا وظيفه قنصل كذلك وحاكم في رومية . وقام رجال البيان واللغة والشعر بعد ذلك بتكملة ماقامت به أسرة Ausonius لترقية العلم في بيئات متعددة أقل شأنا من السابقة .

وعلى ذلك بقيت الثقافة الأثينية - مع أنها أصبحت شكلا بلا روح - مهيمنة على الطبقات المتعلمة حتى انهار المجتمع الروماني على أيدي المتبررين في القرن السادس . ولم يكن معظم رجال الطبقة الراقية المثقفة أمثال « أوسونيوس » مسيحين قلبا وقالبا . فقد كانوا يظهرون المسيحية ويضربون الوثنية الرومانية في أحسن صورها . وقد ظلوا يرقبون في فزع وسخرية أصدقاءهم وهم يصحرون الوثنية ويمتقنون المبادئ المسيحية في أشد صورها تطرفا أى تلك التي كان يدعو اليها من كرسوا أنفسهم لحياة الرهبانية وكانت الرهبانية المثالية في الحقيقة تتضمن أفكارا وآراء منافية تمام المناפה لآراء الوثنية في الحياة ، فان الحياة الاسمية المصطنعة لم يبق لها وجود في الديانة المسيحية .

ولا يفوتنا أن نذكر ميزة أخرى من مظاهر النشاط التربوي في هذه القرون - وهي مهمة المدارس . ومن أهم الصفات البارزة لهذه التجديدات الأخيرة في التعليم القديم طبقة من المحاضرين الجوالين يشبهون السوفسطائيين القدماء . وقد تفوق سوفسطائيو هذه الفترة في الخطب الشككية فقط . ولم يهتموا بالتعليم بقدر اهتمامهم بالتسلية . ويصف لنا الأستاذ ديل Dill ما يكاد يعد في نظرنا اطراد وتقديرا لا حد له لخليب ، تنحصر كفاياته في مهارته السطحية الموهبة وذلك حيث يقول :

« وإذا كان الشخص من المشهورين في فنه تدافع الناس الى سماعه كما يفعلون في أيامنا هذه لسماع مغن مشهور أو ممثل أو واعظ . وكان حكام المقاطعات البارزون يحضرون من سماتهم ومن ملل أعمالهم الحكومية بأن يطلبوا سماع خطاب رنان من أحد الأساتذة أمثال Proceresius فيجازيه الحاكم بأحسن عبارات الاستحسان ، وبعد انتهاء الخطبة يصبح في احتفال رسمى الى منزله . وفي السنوات الأخيرة من القرن الرابع خلال فترة امتلات بالأحداث والتقلبات قال « سيماكوس » Symmachus في كتاباته الى « أوسونيوس » ان موضوع التسلية الوحيد لكل انسان هو خطبة رنانة كالخطب التي كان يلقيها في المجتمعات الخطيب المعروف « بالاديوس » Palladius . على أن الكلمات وحدها لا يمكن أن تصف لنا ذلك الاعجاب الذي أبداه ذلك الشيخ الوقور الرزين من مثل هذا العرض . وما يدعش حقا أن الشخص الذي كان يستطيع أن يتكلم برزانة ويكون لكلامه تأثير عميق في مجلس الشيوخ أو أمام أحد الأباطرة ، كانت تخدمه هذه الخطب الموهبة التي كان يلقيها زعماء المدرسة الخطابية . على أنه مما لا يمكن انكاره أن هذه القدرة على استخدام الألفاظ لمجرد التسلية في أمته الموضوعات وأقلها شأنًا ، ظلت عدة قرون في الشرق وفي الغرب أعظم دليل على الذكاء والثقافة » .

ذلك هو المثل الأعلى الذي كان يسير الترية . ولا غرابة بعد ذلك أن يكون عمل المدرسة شكليا مصطنعا الى أقصى حد ليس له قيمة اجتماعية حقيقية . وقد اختتمت دراسة الفلسفة من المدارس ولم تجد الا عددا قليلا من المنكبين عليها . وحتى في هذه الحالة أيضا كان الهدف مجرد التظاهر بالمعرفة . وكذلك الحال في دراسة القانون فنحن اذا استثنينا رومية لم نجد اقبالا على دراسة القانون في هذه المدارس الترية . ففى مدرسة بوردو Bordeaux التي كانت لها شهرة عظيمة في الامبراطورية خلال هذه القرون الأخيرة ، لم يبق ما يدرس بها من المواد سوى علم اللغة والبيان . ومن الثابت أن علم اللغة كان يشمل النقد الأدبي ودراسة

الناحيتين الصورية والمادية معا . وكان أشهر علماء اللغة البارزين — كما يظهر من مؤلفات هذا العصر — يلمون الماما تاما بالعلوم الأساسية التي قضى كوتليان بأن كل خطيب يجب أن يكون على علم بها . وقد اقتصرت هذه الدراسات في أغلب الحالات على دراسة الثقافة القديمة دراسة انتهى أمرها الى العبث كما كانت الحال في دراسة الأدب في ذلك العصر . وقد سيطرت دراسة فرجيل على هذه المدارس ، ومن هنا وضع أساس دراسات العصور الوسطى التي قامت على اعتقاد أن الدراسات القديمة قد تجمعت وانحصرت في آراء فرجيل . وكانت هذه الدراسات شرحا وتفصيلا لآراء فرجيل أكثر من أن تكون تقديرا لهذه الآراء واستمعا بها .

وإذا كانت تلك هي حالة اللغة والأدب وما وصل اليها من سوء ، فإن حالة البيان كانت أسوأ . فلم تعد المدرسة متصلة بالحياة العامة في الداخل أو في الخارج ، ولم تعد الوظائف البيانية العامة تؤدي كما ينبغي في المحاكم ومجلس الشيوخ أو في المجتمعات العامة ، بل انها انحدرت الى مجرد مناسبات تمثل على المسرح أو في المدرسة أو أمام مستمع خاص . وكانت البراعة البيانية باعتبارها فنا من الفنون تتوقف على غزارة المادة اللغوية وذلاقة اللسان والتمكن من أساليب الالتقاء المسرحية . وكان جماعة المتأخرين من الخطباء مثلهم كمثل السوفسطائيين يفخرون بقدرتهم على الكلام في ناحيتي أى قضية يتعرضون لها أى فيما لها وما عليها . وكانوا شغوفين بأن يخلعوا على الحوادث الهامة لباسا من التهويل والتعظيم ، أو أن يلبسوا الفكرة النافذة أو المبتذلة لباس الحسن والجمال بشتى أنواع الطرق .

ان مثل هذه المثل الثقافية قد حالت دون كل تقدم . وإذا كانت التربية الرومانية الهلينية قد شملت في أول الأمر بعض تلك الزعرات الحرة التي كانت من أهم خواص اليونانيين ، فانها قد فقدت هذه الزعرات جميعها قبل هذا العصر بزمان طويل . هذا وقد فقدت التربية الرومانية

الكثير من خواصها العملية . واستمرت هذه المدارس منتشرة في المقاطعات الأوربية حتى أواخر القرن السادس ، فخلعت على الكنيسة الأولى في تلك الجهات مظهرا شكليا من ثقافة المجتمع الوثني . وقد تأثر بهذا من اعتنق المسيحية في الأقاليم وكذلك الشباب من الغزاة التيوتونيين الأوائل وبخاصة القوط الذين ظلوا مقيمين في بلاد الغال . ومثل هذه الحالات وغيرها كانت فادرة فلم يكن لها أثر يذكر . ولما عجزت المدارس عن أن تحف أمام الشرور التي جلبها عدم الاكتراث وأمام عداوة المتبريرين سلكت سبيلها الى الانقراض .

تلك هي صفات الثقافة الوثنية في شيخوختها . فلننتقل الآن الى الكلام على الثقافة المسيحية ابان طقولتها الأولى .

## الفصل الخامس

### المصور الوسطى

#### التربة كتهذيب

### التربة المسيحية في عصورها الأولى

#### احتكاك المسيحية بعالم الفكر

لكى نفهم موقف الكنيسة الأولى من التربة ، ولكى نفهم أيضا فكرة التربة التى نمت وترعرعت فى هذه الظروف البدائية والتى سادت طيلة العصور الوسطى ، يجب علينا أن نعرف شيئا عن الحياة الفكرية ، وعن مظاهر النشاط المسمى الاجتماعى لتلك الحياة الوثنية التى كانت تحيط بالكنيسة القديمة : فقد دخلت الديانة المسيحية فى القرن الأول الميلادى فى صميم حياة الاغريق الثقافية وأثرت فى مظاهر نشاطهم العقلى ابان شهرتهم العالمية ، كما أنها انتشرت ابان اعتناق الرومان لها فى أوج عظمتهم بعد أن عدلت ونمت واتسع نطاقها وتجاوزت حدودها الأولى فى نشاطها وفيما تدعو اليه من فضائل . وكان انتشارها بسرعة عظيمة . ولم تلبث أن أثرت فى هذا العالم الغرب عنها فى ناحيته الفكرية والخلقية . كما أنها هى نفسها قد تأثرت به الى حد بعيد جدا .

ولقد اكتسب العقل الاغريقى ضربا من الكياسة قلما يوجد له مثيل . فقد امتاز بتقدرته على معالجة الأمور النظرية وبعمقه الشديد للبحث فى المسائل الفلسفية البعيدة كل البعد عن ميول المجتمعات فى عصرنا الحالى كما كانت حالها فى العصور السابقة للعصر الذى نحن بصدد البحث فيه . ولقد انتشرت المدارس انتشارا عظيما فى كل من الشرق والغرب



ولم تهض الثقافة نهضة ثابتة الأركان ولم يحدث التقدم العلمى مثلما حدث فى ذلك العصر . ويمكن أن نبين أن المسيحية قد تأثرت فى عدة نواح بالأفكار اليونانية ومع أن هذه التغيرات كانت عظيمة الأهمية بالنسبة لتاريخ الكنيسة ، فما يعنينا هنا أن نبين بعض مظاهر احتكاك المسيحية بعالم الفكر التى كان لها أثر حيوى بارز فى تطور تاريخ التربية .

### مشكلة الفرد وعلاقته بالجماعة بين الآراء اليونانية والآراء المسيحية

ان أعظم ماوصل اليه الفكر الوثنى هو حل المشكلة الخاصة بملاقة الفرد بالمجتمع التى عبر عنها أرسطو أحسن تعبير حيث رأى أن كمال الفرد وسعادة المجتمع يتحققان بأمرين هما حياة الخير وعمل الخير كما قلنا من قبل . على أن الحلول التى قدمها كل من أفلاطون وأرسطو وغيرهما من زعماء المذاهب الفكرية المختلفة وجدت طريقها المثالى فى طبيعة الانسان الفكرية ، ولذلك فهى حلول أرسطراطية خاصة اذ لا يستطيع أن يحيا هذه الحياة الفكرية الا قليل من الناس :: أما المسيحية فقد وجدت حلا لهذه المشكلة فى طبيعة الانسان الخلقية ، ولذلك كان حلا عاما يمكن تطبيقه على الناس جميعهم ، اذ أن الحياة الخلقية ممكنة لدى الكل على السواء . أى أن المسيحية لم تجد حلا لمشكلة هذا العالم فى اتخاذ السعادة المباشرة أو أى مظهر من مظاهر النشاط العقلى مثلا أعلى . ولكنها وجدت ذلك الحل فى تلك الفكرة التى تنادى بها وهى الاحسان أو المحبة وكل منهما عمل شخصى يتصل بالشخص ذاته أشد اتصال . ويبلغ أقصى درجات الكمال ، ومع ذلك لا يظهر أثره الا فى شخص أو أشخاص أخرى خارجة عن الذات . وعلى ذلك نجد فى طبيعة الانسان الخلقية أساسا جديدا للحياة ، وحلا جديدا للمشكلة التربوية الأساسية والمشكلة الأخلاقية . ذلك الحل الذى مسته الديانة الوثنية مسا والذى لم تعهده الفلسفة اليونانية الا فهما بسيطا : ومهما اختلف الحل فان المشكلة ومبادئها العامة ، كانت مماثلة لتلك الأفكار والمبادئ السامية التى كانت سائدة فى المدارس الوثنية . وبذلك اكتشفت العوامل المشتركة بين

المسيحية والوثنية ، وبدأت المحاولات لمزج الفلسفة اليونانية بالتعاليم المسيحية . وان ذلك الاله المجهول الذى نادى به يولس المبشر بين الاثنين ، لم يكن الا رمزا لتلك الحقيقة التى لم تزال مجهولة والتى ظل مفكرو اليونان يفسدونها عدة قرون .

### مواضع الاختلاف بين الأفكار اليونانية والمسيحية

ورغم وجود ذلك الاتصال الهام بين الديانة المسيحية وبين الأفكار الوثنية اليونانية ، فقد كانت هناك اختلافات كثيرة بين الجانبين لا يمكن التقريب بينها الا بتنازل من كلا الطرفين ، فقد كانت العناصر العقلية والجمالية — تلك العناصر التى كانت هامة جدا فى المثل العليا اليونانية — غير موجودة لدى دعاة المسيحيين الأول . وقد أدى هذا الى عدم اهتمام المسيحيين بتلك الظواهر والمميزات التى كانت تميز الثقافة اليونانية والرومانية وتربيتها :: — وقد زاد عدم الاهتمام هذا لأن المسيحية كانت تهتم بتلك الطبقات الفقيرة التى كانت مهملة كل الاهمال فى نظام الدول الوثنية الاقتصادية وفى الثقافة اليونانية . كذلك ساعد على هذا الخلاف أن الوثنية وجدت فى آدابها وثقافتها ومدارسها ، أكبر مساعد لها على مقاومة الغزو المسيحى :: — كل هذا أدى على مر الأيام الى قيام عداء شامل بين الثقافة الهيلينية وبين المسيحية ، ولو أنه لم يكن ظاهرا فى بادئ الأمر . ولقد أصبحت الفلسفة الهيلينية مطابقة تماما للوثنية وذلك عندما تدهورت الثقافة القديمة وأصبحت شكلية يعوزها العنصر الأساسى وهو البحث وراء الحقيقة — ذلك العنصر الذى كان يتميز به جماعة الفلاسفة الأولين من اليونانيين ، وجماعة الرواقين فى رومية .

### أثر الأفكار اليونانية فى المسيحية

يمكن تلمس مبلغ تأثير حياة الديانة المسيحية الفكرية بالأفكار اليونانية من انتشار ضروب الاتحاد حيث كان أغلبها محاولات لتفسير التعاليم المسيحية فى ضوء المذاهب الفلسفية اليونانية المتعددة : كذلك يظهر ذلك التأثير فى تكوين العقيدة الأرثوذكسية . وتستطيع أن ترى

الفرق بين المبادئ المسيحية في شكلها السامي ، والمبادئ المسيحية في شكلها الاغريقي عند مقارنة التعاليم الدينية التي تلقاها موسى على الجبل Mount بالعبادة النيسينية ( سنة ٣٢٥ ق.م ) --- هذا ويمكننا أن نرى أثر الأفكار اليونانية في المسيحية الأولى في عدة نواح أخرى ولنتقارن مثلاً بين طرق التعليم ، بطريقة التعليم في المدارس الاغريقية كانت تلك الطريقة الشكلية التي تتضمن اختيار الموضوع أو القطعة من تعاليم المدارس الفلسفية وتحليلها تحليلًا منطقيًا واختيار ألقائها بعناية . وفي التمييز بين المعاني المختلفة للجمل وفي الالتقاء الشكلي :: أما طريقة التعليم في الكنائس اليهودية فكانت طريقة استعراض وشرح غير شكلية ؛ أما طريقة التعليم في المدارس الكنسية الأولى فكانت تعتمد على تلاوة من الكتاب المقدس واستعراض مرثجى ووعظ وارشاد :: وبطريقة مماثلة نجد أن اليهود تحت زعامة « فيلو » أخذوا يصرون « العهد القديم » بما يوافق الطريقة التي اتبعها فلاسفة اليونان في تأويل الأساطير اليونانية وشرح آدابهم شرعاً رمزياً حيث كانوا يجعلون من الأمور النافهة أو غير المعقولة أو غير الخلقية أمورا معقولة أو خلقية مقبولة : وأخيراً نجد أن الطريقة نفسها قد اتبعها دعاة المسيحية ، وقد فرضت الكنيسة هذه التفسيرات على الأجيال القادمة ، وجعلتها وسيلة من وسائل اختيار عقيدتهم الأرثوذكسية .

### أثر الأفكار الرومانية

إن هطة الارتباط بين الديانة المسيحية وبين الفكر الروماني هي الفلسفة الرواقية . وهذه الفلسفة ملائمة إلى حد بعيد جداً للخلق الروماني ، ومتشعبة مع تجارب الرومان التاريخية السابقة . ولذلك كانت الفلسفة الرواقية ، كما أذاعها بعض زعمائها بين الرومان ، وكما اعتنقها أفراد المجتمع الراقي ، معبرة عن أقصى ما توصل إليه القدماء ، وموضحة لأكبر قسط فالوه من المبادئ الأخلاقية . لأن هذه الفلسفة تعد للفضيلة في حد ذاتها أسماً يمكن الوصول إليه من ضروب اللذة . وعلى ذلك فقد

رفعت من شأن الضمير الإنسانى وأشادت بقيمته فى الحياة العامة ، واعتبرت ضروب الأعمال الطيبة المتنوعة من عطف واحسان ، واجبات يتحتم أداؤها ، وبعبارة أخرى أنكرت هذه الفلسفة أن الأعمال الطيبة وسيلة للتأخر أو مجلبة للثناء ، ورأت أنها واجب لا محض عنه ، وغرض لا مفر منه . ولعل هذا يرجع الى أن الرومان قد عدوا الواجب فى صورته القانونية أو الاجتماعية أو الأبوية ، عنوانا لحياة فاضلة ، وقصيرا صلتا لحياة خيرة ، ثم حاولوا تطبيق هذا المبدأ فى حياتهم السياسية الداخلية وفى ادارة امبراطوريتهم الشاسعة : والآن يجدون فى تصور هذه الحقيقة الخلقية تصورا فلسفيا على أيدي الرواقين أسى قدير عن حياتهم العامة وحياة امبراطوريتهم المظلمة . يمثل للنخب الرواقى الفلسفة الوثنية فى أكل صورها حين انحجبت انجاسها خلقيا ، كما أنه يعجل من الضمير الإنسانى وحده مرجعا وحكما فى الحياة . وإن هذه الفلسفة الرواقية الرومانية لتخالف الرواقية الاغريقية حين لا تعتقد اعتقادا جازما فى الحياة الأخرى ، وقلما تحاول أن تعقد صلة بين واجبات هذه الحياة وبين ثواب أو عقاب فى الحياة الأخرى .

يقول أحد قادة هذه المدرسة الفلسفية : « إن الرجل الفاضل لا يرتكب اثما ولو كان يعتقد أن الآلهة والناس يتأخضون عن عمله ؛ لأنه لا يتجنب الاثم خوفا من العقاب أو من العار ، وإنما يتجنبه رغبة فى عمل ما هو عدل وحق ، وشعورا منه بأن ذلك واجب حتى لا مناص منه »

وانه لما يبعث حقا أنه كلما قاربت المسيحية ذروتها ، نجد أن الفلسفة الوثنية — كما يتضح ذلك من كتابات سنيكا ، ابيكتيوس ، ماركوس أوريليوس — تزيد فى اهتمامها بمطولة التأثير فى سلوك الناس بطرق تعاليمها الخلقية ، موقنة بأن هذا هو أسى ما يتطلبه الزمن : وفى هذا نجد أن المسيحية ذات تعاليم مشتركة مع مقتضيات حياة العصر الفكرية . إلا أن هناك خلافا عظيما بين الاثنين . فكلاهما كان يرمى الى تنظيم حياة

المجتمع ، أو على الأقل الى وضع قواعد ثابتة لتنظيم سلوك الفرد اليومي حتى يفوز الفرد بالسعادة التي يبتغيها سواء آكانت هذه السعادة سعادة مباشرة أو سعادة مطلقة للفرد . وتفوز الجماعة بالأمن والاستقرار . أما الفلسفة فان أثرها كان مقصورا على أفراد قليلين ؛ لأنها بينما كانت ترمى الى اعادة بناء المجتمع فقد كان مدى انتشار الفلسفة الرواقية محدودا لأن أغلب المتشبعين بآرائها والمتأثرين بمبادئها من صغار الرواقين ، كانوا بمثابة مرشدين أخلاقيين للعائلات الراقية التي كانوا يتصلون بها . وهؤلاء كان لهم تأثير عظيم الا أنه كان محدودا في طبقة واحدة هي طبقة الأشراف . ومع ذلك كانت منزلتهم أعلى من منزلة الخدم بقليل . فان ماكانوا يلقونه من رعاية ومايشعرون به من عناية ، كان مبعثه حب الظهور والمفاخرة كما كانت الحال بالنسبة لرجال القانون المثقفين في عصر احياء العلوم . والى جانب ذلك شجعت الراحة والسلطة اللتان تمتعا بهما حيناً من الدهر عددا كبيرا من الأدعياء على أن يدخلوا في زميرهم ، وهؤلاء لم يكن لهم هم سوى جمع الثروة واشباع الرغبات .

#### قصور الفلسفة الرواقية وغيرها من الفلسفات الأخرى

يمكننا اذا أنعمنا النظر قليلا ، أن نرى أسباب ضيق أفق الفلسفة الرواقية وقلة انتشارها ، اذا قيست بالمسيحية . فعلى الرغم من أن كليهما كان يرفع من شأن الفضيلة ، ويحث على اتباعها ، فان البون كان شاسعا بين الاثنين بالنسبة لطرق تحقيق هذه الفضيلة . فالفلسفة الرواقية ترى أن الفضيلة يمكن تحقيقها بطريق تنمية التفكير والتعلل فقط . أما المسيحية فتتخذ طريقا آخر لتحقيق الهدف نفسه . وهذا الطريق هو طريق الوجدان . ولذلك اقتصرت الفضيلة لدى جماعة الرواقين على فئة نمت فيهم الناحية الادراكية وسيطروا عليها وقبضوا على زمامها . أما المسيحية فانها أفسحت المجال أمام الشخص العادى لأن يتحلى بالفضيلة ، اذ أنها ضربت على وتر الناحية الوجدانية الحساس . وهذه ناحية مشتركة بين الناس جميعهم : لقد استتارت كل ماهو شرف ؛

استتارت الرغبة في الوصول الى منزلة مثالية للخلق الانساني . وهى في ذاتها مستمدة من قيس الهى اقرب ما يكون الى اخلاق الالهة ، والى تكوين شخصية تتألم لآلام الانسانية ، وتهن لآمال البشرية ، وتحشى العقاب الأبدى ، وترجو الثواب الالهى .

على أن هذا الضيق فى أفق الفلسفة ، لم يكن مقصورا على المذهب الرواقى فحسب ، بل كان شاملا لسائر الفلسفات القديمة . ولقد اعترف أرسطو ( كما سبق أن بينا ذلك صفحة ١٥١ ) نفسه بهذه الحقيقة فى فلسفته . هذا وإن نداء الرواقية لم يجد له صدق الا فى العقول الراجحة الناضجة فلم تؤثر الا فى عدد محدود من أفراد المجتمع ، وهؤلاء هم خلاصة الطبقة المفكرة . ومهما قربت تعاليمها الخلقية من تعاليم الديانة المسيحية ، فلم تكن مثلها فى اتساع قودها وماتبعة من شخصية تربوية . ان الفلسفة القديمة لم تعمل سوى القليل لتحسين أحوال البشرية ولبث المجتمع من جديد فى ذلك العصر . وما لم يتحقق مشروع أفلاطون الخيالى الذى يكون فيه الفلاسفة ملوكا ، فإن الفلسفة لم تستطع أن تحول دون انتشار الرذيلة بين الناس ، أو تقتلع الشرور من المجتمع .

واذا كانت الفلسفة لم تعمل عملا جديا لمنع الرذيلة ، وكان كل ماقدمته عبارة عن عقيدة أخلاقية لتلك الفئة المثقفة القليلة ، فإن ديانة المجتمع الوثنى لم يكن لها أثر مطلقا فى تحمين الناحية الخلقية للحياة اذ ذلك . بل فى الحقيقة كانت العقائد القديمة ذات حظ ضئيل من التأثير فى الأخلاق . فإن البدائى من الديانات الاسيوية لم يكن سوى قناع لكل الرغبات البهيمية ، والشهوات الحيوانية ، والفرائز الانسانية الدنيا . كل هذا تحت ستار من العبادة والطقوس الدينية . ولكن عقيدة الاغريق امتازت على هذه الديانات بما أسبغ عليها فى أول الأمر من صور جمالية ، ثم بماحوت فيما بعد من حقائق فلسفية . ولكن عقيدة تعدد الالهة الاغريقية مالبت أن تلاشت واضمحلت سلطانها على العقول المفكرة . ووضحت مادة لتهم العامة . وقد كانت تعاليم اليونان الخلقية منبئة فى كلمات روائعهم

وفلاسفهم . ولقد هاجم أفلاطون بوجه خاص أشعار « هومر » مهاجمة ظاهرة عنيفة لما تضمنته من أساطير وخرافات :: ولكن الفلاسفة المحدثين مالوا تارة نحو الأبيقوريين لزعمهم أن الآلهة لا تتدخل في شئون البشرية، وطورا آخر عضدوا الفلسفة الرواقية لما فرقوا بين الآلهة الشعبية المحبوبة في أساطيرهم ، وبين ذلك الاله الوحيد القائم بنفسه الذى يسطرسلطانه ورعايته الشاملة على الانسانية . وقد عملت الديانة الرومانية القديمة على نشر كثير من الفضائل الفردية والاجتماعية ، ولكنها فى هذه المصور المتأخرة ، فقدت نفوذها النافع فيما عدا تلك المشروعات التى كانت لها صبغة قانونية أو سياسية . ولقد ظهر مدى سخافة هذه العقيدة الرومانية حين غالت فى اعتبار الأباطرة آلهة . وقد زاد فى سخرى هذه العقيدة أن هؤلاء الأباطرة ، أو هؤلاء الآلهة ، كانوا مثلا مجسمة للرذيلة والفساد . وعلى كل حال ، كان تأليه الأباطرة ، والإيمان بالمعجزات موضعاً للتهكم والسخرية . بعد أن اعتنقت الامبراطورية ديانة المسيحية ، فقد كان يقال حينئذ ان هذه العقيدة ليست الا مجموعة من الخرافات المضللة لضعاف العقول . بل انه قد حدث من قبل فى القرن الثانى قبل الميلاد أن عجب كيف يستطيع منجمان ممن يخبرون بالغيب أن يتقابلا وجهاً لوجه فى حالة جد لا أثر فيها للحياء والحجل .

وخلاصة القول أن كلا من الدين والفلسفة لم يهتم بتطبيق تعاليم خاصة بالحياة المستقبلية ، والى ذلك يمكن أن يعزى فشلها فى بث التعاليم الخلقية الحقيقية بين عامة الشعب .

### آثار المسيحية فى الحياة الفكرية :

كان لاحتكاك المسيحية بهذا العالم الفكرى نتائج خطيرة . فقد ترتب عليها انفصال الدين عن الدولة ، واستقلت الأخلاق عن الفلسفة : فمن الناحية الدينية قامت الأخلاق على أسس جديدة وكان لها أثر عظيم لم يسبق له نظير فى عقلية عامة الشعب . على أن هذا التوحيد ، وهذا الربط الجديد بين الدين والأخلاق والسياسة ، كان له أثر عظيم فى خلق

النجاح جديد نحو التربة . وقد الدين سابق صلته بالثقافة الجمالية والأدب ،  
وفقدت الفلسفة صلتها بالحياة العملية بطريق الأخلاق . وظلت التربة  
لمدة قرون في المستقبل مصطبغة بالصبغة الخلقية والدينية ، وفقدت  
ناحياتها الجمالية والعقلية . وكانت هذه هي ميزة التربة التي اصطفت بها  
طيلة القرون الوسطى .

### اصطدام المسيحية بالعالم الواقعي :

لقد سبق أن أشرنا الى بعض المميزات التي كان يمتاز بها المجتمع  
الروماني في العصر الامبراطوري وما كان من نتائجها من تقسيم الشعب  
الى طبقات ، وما ترتب على ذلك من اقتصار التربية على الطبقة الراقية  
فقط . بقي علينا بعد ذلك أن نشير الى بعض المميزات الخلقية التي كانت  
تميز جميع طبقات المجتمع في الامبراطوريتين الشرقية والغربية لدى اليونان  
والرومان . فهذه كهيئة أن تبين لنا طبيعة التربية المسيحية الأولى  
وقيمتها .

ان الفضائل التي كان يشدها جماعة اليونان والرومان ، كانت مدنية  
بطبيعتها . ففى جميع أطوار تاريخهم ، كانت خير فضائلهم هي حب الوطن  
والشجاعة والخدمات الجليلة التي يقدمها الفرد للدولة ولذلك لم يكن  
هناك أى اهتمام بالفضائل الفردية كالمطف على المسكين ، أو الحذب على  
الفقير ، أو المشاركة الوجدانية بين الانسان وأخيه الانسان . وحتى تلك  
الصفات المدنية ما لبثت أن اختفت وتلاشت حين جمع الأباطرة السلطة  
في أيديهم . وأصبحت الحكومة أداة لجمع الضرائب فقط حين ضعف شأن  
الفرد في الدولة فأصبح محروما من حقه السياسى ومحدودا في نشاطه  
الحربى ، وحين امتلأ الجيش بالمرتزقة ، وانحلت صفات الروماني القديم  
من قوة وبأس وشجاعة وكرامة . وتحولت الى سكون ودعة ومجون  
واستهتار . وحين تطلبت الشهوات الجسدية وأصبحت القوة الدافعة  
لكل هدف ولكل مرمى . فليس بغريب بعد هذا أن تتوقع لهذا المجتمع  
نتائج وخيمة وعواقب خطيرة .



ولقد ظل هذا الشعب الحر طيلة أجيال متتالية ينظر الى نفسه على أنه سيد هذا الكون . ثم وجد نفسه فجأة وقد سلبت منه جميع حقوقه ، ولم يبق له الا القيام ببعض الواجبات السياسية والحرية ، وقد فقد كل فرصة للعمل . وأبعد عن ميادين التجارة والصناعة لوجود ذلك الجهم الفقير من طبقة العبيد . ومن كان منهم في روما وفي المقاطعات القريبة ، كان يستمد جميع مطالب الحياة من طعام ومن تقود من الامبراطور . كل هذا بجانب عقيدة لا تحظر الرذيلة ولا تمنى بحياة أخرى فيها ثواب وعقاب ، بل بالعكس شجعت هذه العقيدة على المزيد من التمتع بالشهوات الجسدية . وقد نظروا فوجدوا امامهم حاشية امبراطورية وطبقة أرستقراطية منغمسة في الشهوات والحلاعة الى درجة لا يمكن تصورها في الغالب :: ولقد لعب المسرح دورا عظيما في امدادهم بضروب من اللغو قلما يوجد لها نظير في السخف حتى في مسارح العصر الحاضر التي تجاوزت حد الاسفاف . وكانت آلاف من بني البشر ومن الحيوان تذبح على مرأى من الجميع بشكل حيواني قاس :: على أنه من الأمور التي يصعب على الانسان فهمها تحليل أهمية هذه المعارض الدموية ومدى انتشارها . ولم تقابل هذه المظاهر الوحشية البشعة بأى مظهر من مظاهر الاحتجاج حتى من رجال الأخلاق المعاصرين . ولم يكن هناك قانون يحمي الناس من خطرها سوى ذلك القانون الذي تحرم فيه الدولة على أعضاء مجلس الشيوخ الاشتراك في أى مباراة بالسيف ، وذلك القانون الذي يحرم ذبح عدد كبير من الناس ، ولو أن هذا القانون لم يحترم . اذ أنه عند ارتقاء « تراجان » عرش الامبراطورية ، دخل أكثر من عشرة آلاف نفس ممعنة القتال ، لا لشيء أكثر من تسلية الشعب . ولم يعتبر هذا في نظر القانون حينئذ عددا كبيرا . ولقد شقت الطبقة الراقية من النساء بحضور هذه الحفلات . وحتى النساء أنفسهن قد تزلن ميدان الصراع . وكان هناك خبراء محكمون ينقدون ملامح صرعى القتال المعذنين قدا فنيا . وليس بعد ذلك بعجيب أن نسمع أنهم في الحفلات الخاصة بكبار الأشراف كانوا يقدمون للوحوش الضارية ، بعض الكباش

الآدمية لتسليّة الضيوف . ولقد قيل مرة أن أحد الأباطرة لم يتناول قط طعام العشاء دون أن يمزجه بدم آدمي .

من هذه الحقائق يمكن أن نتبين الى أى حد كان مستوى هذا المجتمع منحطاً بالنسبة للمصر الحاضر . ونرى كيف أنه ليس من الممكن أن فهم عقليّة ذلك العصر . ومن هذه الحقائق أيضاً نستطيع أن نتخيل مقدار العبء الملقى على عاتق التربية المسيحية الجديدة .

ولقد قال « تاكيتوس Tacitus » يصف المجتمع الامبراطورى حتى في مصر الذي كان يعيش فيه : « ان التفضيلة معناها الحكم بالاعدام *Virtue is the sentence of death* » وعلق مستر « لوكي Lucky » على هذه العبارة بقوله « لم تنتصر القوة الفاشية في أى عصر آخر ولم يكن التعطش للحصول على المصالح المادية أقوى مما كان عليه حينئذ ، ولم تعظم قيمة الرذيلة كما عظمت في هذا الزمن » . وإذا استثنينا حالات نادرة جداً ، لم يعظم الناس من شأن الرذيلة علانية أكثر مما فعل الرومان في ذلك العهد .

### المسيحية تعمل ضد هذا العالم الواقعي :

#### الحياة المسيحية الأولى حياة مدرسية

ان المسيحية في صراعها ضد هذا المجتمع الموبوء — آخر مجتمعات القرون الوثنية — لاقت كثيراً من العقبات . ولم تكن الحياة في الكنيسة المسيحية الأولى سوى حياة مدرسية على جانب عظيم من الأهمية . ومن المؤكد أن هذا التعليم المدرسي الذي نشير اليه لم يكن مطلقاً ذا صبغة ادراكية وقد سبق أن رأينا كيف كان التعليم العقلي شكلياً لا قيمة له طيلة عدة قرون مضت . أما التعليم الآن فقد ظل ما يقرب من ألف عام لا يتضمن الا قليلاً من العنصر الادراكي . وفي هذه الفترة انحلت نظم التعليم شكلها الذي كانت له الغلبة ألف عام بعد أن اعتنقت الامبراطورية الرومانية الديانة المسيحية . وانه ليشوق الطالب الذي يبحث في تاريخ

التربية أن يدرس التربية الدينية التي كانت سائدة في هذا العصر باعتبارها نوعا مستقلا من أنواع التربية ظل قائما مدة طويلة مثل غيره من الأنواع ، وباعتبارها عنصرا من عناصر التربية بوجه عام .

لقد كانت المسيحية في أطوارها الأولى معنية باصلاح العالم من الناحية الخلقية ، وبهدم معالم ذلك المجتمع الفاسد الذي سبق أن أشرنا اليه . ولذلك حرصت جل اهتمامها في تهذيب الأخلاق لدى معتققيها ، ولدى العاملين بمبادئها ، وفي بث المجتمع من جديد . فحظرت المعارض الدموية التي كان لها أثر سيء خطير في جميع أركان الامبراطورية . وقد لاقى في ذلك معارضة شديدة وحظرت الطلاق ، أو على الأقل نظمته وقيدته بقيود . وقد كان ذا أثر سيء أيضا ، فلقد قيل بأن الرجال كانوا يبدلون زوجاتهم بسهولة كما يبدلون ملابسهم . وأبطلت — على أسس خلقية — عادة وأد الأطفال . تلك العادة التي كانت سببا في قلة عدد السكان ، والتي حاربها بدون جدوى الفلاسفة ورجال الحكومة بناء على أسس سياسية ؛ ولاعتبارات خلقية . وقد عملت الكنيسة على قطع دابر هذه العادة بين أبنائها أولا ، ثم آل أمرها الى الزوال من المجتمع عامة . كذلك كان التمثيل بالأطفال يعتبر جريمة قتل . وبطريق تعاليم المسيحية ، وبما اتفقه المسيحيون من أموال طائلة لرفاهية الأطفال ، ارتفع مستوى الرأى العام من ذلك المستوى المنخفض الذي كان يسود طيلة القرون الوسطى . ولقد أنكرت المسيحية تلك الحفلات العامة المنافية للأخلاق ، وأنكرت على أتباعها تلك العبادات الخاصة المثيرة للشهوة ، التي كان يقوم بها جماعة الوثنيين ، والتي آل أمرها فيما بعد الى أن صارت موضع استنكار من جمهور الشعب . فهذه المناسبات فرضت الكنيسة الأولى على الناس نزية خلقية جديدة لا نظير لها في تاريخ العالم ولا في تاريخ التربية . وقد ساعدها على ذلك نشر مقاييس راقية للأخلاق الشخصية كما عبرت عنها الشريعة الموسوية وكما وردت في الموعظة التي ألقاها موسى فوق الجبل . وتلك مقاييس كان يجملها جمهور الشعب جهلا تاما . وتظهر قيمة

هذا الحدث العظيم ، وقيمة هذه التعاليم اذا قارنا بين بساطة الديانة المسيحية وقاوتها ، وتلك الطقوس الوثنية التي كانت سائدة ، وبين الصفات الشخصية التي اتصف بها رجال الكهنوت المسيحيين ونظائرها لدى زعماء الديانة الوثنية ، وبين التعاليم الخلقية التي حوتها الأولى ، والمعادن التي احتضنتها الثانية : وبين التضحية التي انعمت فيها الأولى ، والشهوة التي انعمت فيها الثانية - وبين المواطن الانسانية التي سادت في الأولى ، والقسوة والمظالمة التي ارتبطت بالثانية مهما بلغت من التهذيب ، وبين مظاهر الاحسان والكرم عند الأولى ، والتقتير والبخل لدى الثانية . قول اذا احسنا الموازنة ، ظهرت قيمة التربية المسيحية على وجهها الصحيح .

ويشهد جميع المؤرخين على أنه خلال القرون الثلاثة الأولى من تاريخ المسيحية ، كانت الحياة برينة لايشوبها أى دنس ، قائمة لايفسدها الطمع ، وكانت بحق احدى عجائب التاريخ . ولقد كانت طهارة حياتها من أهم أسباب تقدمها وتغلبها على الحياة الرومانية تطلبا تاما سريرا . وقد كانت هذه المثالية الراقية للحياة الخلقية مفروضة على كل عضو من أعضاء الكنيسة . ولما كان رجال الدين جماعة متميزة عن بقية أفراد المجتمع في ذلك الوقت ، كان من الممكن جدا التعرف على المجرمين وارجاعهم الى حظائرهم التي خرجوا منها يحوطهم الحزى والعار . ولما لم يكن من وراء اتباع هذه الحياة المسيحية الحصول على جاه أو شرف أو منفعة أو هوذ في هذه الحياة ، فقد كان أغلب معتققيها ممن يؤمنون بها ايمانا منزها عن الأهواء والأغراض . وكان ايمانهم أشد وأقوى من ايمان مسيحي الدولة الرومانية فيما بعد :: ولهذا المعنى يمكن أن نقول ان تهذيب المسيحية الأولى كانت بمثابة تهذيب مدرسى .

مدارس الحديث العهد بالمسيحية Catechumeral Schools

١ - مدارس تعليم مبادئ المسيحية . :

لقد نشأت في الكنيسة الأولى - نتيجة الحاجة الملحة - نظم لتعليم

أولئك الذين يريدون أن يندمجوا في الدين المسيحي . ولكن كان ينقصهم الالمام الكافي بمبادئ هذا الدين ، ويموزهم الاثزان الملقى الضروري . وكان هؤلاء ينقسمون الى فرقتين . وكان الفريق الأول يتكون من أولئك الذين كانت لديهم مجرد الرغبة لأن يكونوا أعضاء في الكنيسة . وأما الفريق الثاني فكان يتكون من أولئك الذين كانت تعلمهم الكنيسة ليصبحوا جديرين بالانضمام اليها . ولم يكن الطلبة يقبلون بصفة نهائية الا بعد أن يلموا بشيء من التعليم والتدريب . وبعد اجراء عملية التعميد ، ينتظمون في سلك الكنيسة . وقد كان الاتجاه في ذلك الوقت الى تأجيل عملية التعميد الى أطول مدة ممكنة ، فنشأ عن ذلك كثير من النتائج السيئة . وكان تلاميذ هذه المدارس يشملون أطفال المسيحيين ، ومن دخل المسيحية من اليهود البالغين ممن هجروا الوثنية واعتنقوا المسيحية . ومع أن التبريد الذي رمت اليه هذه المدارس كان الى حد ما تهذبا عقليا لارتباطه بالمبادئ الدينية وقوانينها ، فانه كان في الوقت نفسه تهذبا خلقيا يهتم بمبادئ الأخلاق . وكان للموسيقى أهمية عظيمة في هذا التعليم . وقد عنيت المسيحية الأولى وبخاصة في الشرق بترتيل الزامير ترتيلا موسيقيا . ومن المرجح أن استخدام الموسيقى على هذا النحو بالنظر الى التربية الخلقية ، كان ذا أهمية عظيمة تشبه أهمية الموسيقى في التربية الاغريقية . وكان الطلبة يجتمعون في أوقات معينة كل أسبوع في رواق الكنيسة ، أو في أى جزء آخر من أجزاء الكنيسة ، للتعليم والتربية الخلقية . ولقد أصبحت هذه الطريقة عالمية وبوساطتها كان يتلقى أطفال المسيحيين أى نوع من أنواع العلوم والمعرفة . وكان البيت يعاون المدرسة بالاشراف على الطلبة اشرافا كان أدق كثيرا من اشراف البيت الروماني أو اليوناني في ذلك العصر .

#### ب - مدارس الحوار الدينى Catechetical Schools

كانت مدارس تعليم مبادئ المسيحية تعرف أيضا بالمدارس الحوارية أى السؤال والجواب ، وذلك لأنها كانت تستعمل النقاش في دراستها

ولكن مراعاة للترقة والتميز ، أطلق هذا الاسم الاصطلاحي — المدارس الحوارية — على نوع خاص من المعاهد الدينية كان يسير على منهاج خاص أرقى من سابقه . ولما كان قادة المسيحيين في الاسكندرية وغيرها من البلاد الشرقية في نضال دائم مع مدارس الفكر اليونانية ، فانه كان من الضروري تزويد القسس وزعماء الكنيسة بنوع من التعليم مشابه للتعليم اليوناني : وقد ظلت الاسكندرية لمدة قرون مركزا لهذا النشاط العقلي والديني . ولقد تصادف أنه في سنة ١٧٩ ميلادية أصبح باتنينوس « Pantenus » — وهو فيلسوف خرج على تعاليم الرواقية واعتنق المسيحية — رئيسا لمدرسة تعليم مبادئ المسيحية بالاسكندرية . وبذلك اتصلت التعاليم المسيحية بالفلسفة اليونانية وبلاغة الخطيب ، وأصبحت الفلسفة والخطابة في خدمة الكنيسة على أيدي باتنينوس ومن خلفوه . وقد خلفه اثنان من أشهر آباء الكنيسة اليونانية هما « كلمنت Clement » وأوريجن « Origen » وعلى يدهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى . وان مثل هذه المدارس — مع أنها قليلة الأهمية نسبيا — قد نشأت من مدارس تعليم مبادئ المسيحية . وفي سنة ٣٣١ ميلادية ، أرغم « أوريجن » على مغادرة الاسكندرية وأسس مدرسة مشابهة في آسيا الصغرى حيث كان يعلم الفلسفة والبلاغة والمنطق والفلك وجميع العلوم اليونانية . وكان تدرس الأدب والتاريخ والعلوم كما كان في المدارس اليونانية ، وان كانت تدرس من وجهة نظر مخالفة . ومع أن هذا النوع من المدارس كان يدخله طلبة من مختلف الطبقات ، فقد تخصصت فيما بعد لتعليم القسس تحت اشراف الأساقفة المحليين .

المدارس الأسقفية والكاتدرائية :

على هذا النحو تطور من ذلك النظام غير المحدد ، نظام المدارس الحوارية الذي انتشر في كل ربوع أوروبا طيلة القرون الوسطى . وهو نظام تربوي له من الأهمية والاحترام ما للنظام الأدبرية . ومازال هذا النظام قائما حتى وقتنا الحال . وهناك مدارس أخرى مثل مدارس

« أوريجين » في قيسارية ، وهى وان لم تكن كاملة ، قد انتشرت في الشرق على يد بعض الأساقفة ليمروا رجال الدين ، وليقوموا بتعليم من اعتنق الدين الجديد . وكان من الطبيعي أن تعم مثل تلك المدارس وتزدهر بين قوم مثقفين ولهم شغف كبير بالمناقشات الفلسفية واللاهوتية . وفى السنة الأولى من بداية القرن الثالث الميلادى ، أنشأ « كاليكستوس Calixtus » أسقف روما معهدا علميا يشبه تلك المدارس ، لم يلبث أن نما وازدهر وتحول الى مدرسة أصبحت موضع تأييد الأباطرة ، وأسست بها مكتبة كبيرة كان يديرها خبراء فى فن المكتبات حفظ لنا التاريخ أسماءهم منذ القرن الخامس . وعلى مدى دراسة رجال الدين فى هذه المدرسة ومايشبهها كانت تتوقف ترقياتهم فى وظائفهم . وقد نمت هذه المدارس لأنها أنشئت فى المدن الكبرى التى كان عليها الاعتماد فى نشر التعاليم الانجيلية . وبدلنا على انتشار المسيحية بالمدن الكبرى المحاد كلمتى « وثى » و « رضى » فى المعنى . ولما خضعت حياة القسس الذين تجمعوا فى هذه المراكز الدينية لقواعد أو قوانين ثابتة ، كان من الممكن تنظيم العمل فى مثل تلك المدارس على أسس أكبر دقة . وفى خلال القرنين الخامس والسادس ، قرر مجلس رؤساء الكنيسة أن الأقفال الذين سينخرطون فى سلك القسس لابد أن يقضوا فترة التمرين فى مثل تلك المدارس تحت اشراف الأسقف . وترب على ذلك التشريع ومايشابهه ، وعلى نمو الهيئات الكنسية ، وعلى زيادة الحاجة الى اقامة المباني الكنسية ، وعلى زيادة الحاجة لرجال الدين تحت زعامة الأساقفة — أن اندمجت تلك المدارس وارتبطت بكل أسقفية فى بلاد الغرب حيث كانت هذه المؤسسات تسمى المدارس الكندرائية باسم البناء الذى اتصلت به . وعندما تهاوضت دعائم الحضارة الرومانية على يد البرابرة ، وتمت سيطرة الكنيسة على التعليم ، بقيت هذه المدارس والأديرة باعتبارها المؤسسات العلمية الوحيدة فى الغرب . ومن المرجح أن مدارس الأديرة كانت من القرن الثامن الى القرن الثانى عشر أكثر أهمية من المدارس الكنسية أو الكاتدرائية . ولكن باقتشار العلم ، وبزيادة الرغبة فى البحث الحر ، أدى

جود مدارس الأديرة وضيق أممها الى اقتناش المدارس التي كانت تحت رعاية الأساقفة مباشرة ، واستعادة أهميتها ونموها .

### الصراع بين المسيحية الأولى وبين الحياة الفكرية

ان الأفكار المتعلقة بالصلة بين التعاليم المسيحية والتعاليم الوثنية قد قسمت قادة المسيحية الأولى الى جماعتين متميزتين :: وكان الفريق الأول يرى أن العلوم القديمة فيها هم عظيم للمسيحيين وللكنيسة ، وأن أغلب هذه العلوم يؤيد تعاليم الكتاب المقدس ، وأن الفلسفة ماضى الالبث وراء الحقيقة مثلها في ذلك مثل المسيحية ، وأن جميع المذاهب الفلسفية المختلفة تتضمن بعض حقائق قيمة وان لم تكن آكل الحقائق وأرقاها . ولذلك كان لزاما على المسيحية أن تشمل جميع هذه العلوم القديمة ، وأن تتخذ منها أساسا لبناء جديد . أما الفريق الآخر فقد أخذ يستعيد ذكرى سخرية فلاسفة الاغريق ، ويستعيد ذكرى الاهاانات والسخافات التي جلبها رجال الوثنية على رؤسهم ، وبين ما يتضمن الأدب الوثني من زواجل خفية قهرها الديانات الوثنية ، فقرأوا أن التوفيق بين الحقيقة المسيحية وبين التعاليم الدنيوية ، أمر مستحيل وأن الفلسفة اذا اقترنت بالمسيحية ، أدت الى الضلال والالحاد ، وأن الأدب والثقافة على العموم لا يمثلان الا مباحج الحياة الدنيا ومفوماتها ، وأن أولئك الذين يدرسون أساطير «هومر» وقصص «زيوس Zeus» والآلهة لا يكتبون منها الا رجسا . ولذلك كان مثل هذا الأدب غير جدير بتقدير الكنيسة المسيحية ، وكان على الكنيسة أن ترفض كل هذا العلم القديم اذ أنه مناف لأغراض المسيحية ولمصالحها ::—

ويمكن أن يقال على وجه العموم ان الرأي المناصر لهذه التعاليم القديمة كانت له النبلية في القرون المسيحية الأولى وبخاصة في الشرق بين جماعة الاغريق . وساد رأى المعارضين لهذه التعاليم في الغرب بوجه عام وشاع أمره بين مسيحي تلك الجهات حتى قبل أن يقضى البرابرة على التنظيم الاجتماعية القديمة . وكان من الطبيعي أن يقرن مسيحيو الغرب الوثنية



بهذه الثقافة القديمة ، ذلك لأن دراسة الأدب القديم كانت العامل الرئيسي في بقاء تعاليم الديانة الوثنية مهيمنة على قلوب الناس ، ولأن المعارضة القوية لتقدم الكنيسة ، جاءت من الطبقة المرتبطة بهذا الأدب وكانت المدارس ممثلة النظام الوثني الذي لا يتزعزع كما رأينا من قبل . كما كان من المؤكد أن المسيحي لا يستطيع تعاليم « هومر » أو « فرجيل » وما شاكلهما ، ولا يستطيع تدريس كتبهم . فقد حرم الامبراطور « جوليان » Julian على جميع المسيحيين الاشتغال بالتدريس في مدارس الخطابة أو مدارس اللغة :: وإذا كان هذا التحريم تضمن وجود كثير من المسيحيين في هذه المدارس ، فمن المرجح جدا أن مسيحياتهم كانت اسمية كما كانت حال الامبراطور « أوغستين Augustine » في أيامه الأولى :: — ولقد كان هذا الشعور متبادلا بين الفريقين كما يتجلى ذلك فيما فعله أحد المجامع الدفينة في قرطاجنة : ذلك أنه في عام ٣٩٨ م بعد انتصار المسيحية بوقت طويل ، بل بعد مرور زمن طويل على وجود خطر محقق يخشى من ذلك التأثير الوثني الكامن في الأدب القديم ، عمد هذا المجمع الى حرمان جميع الأساقفة من قراءة الأدب الوثني ، وأصبح هذا فيما بعد من التقاليد الخاصة بالكنيسة . ولا نجب بعد هذا العداء أن نحمد العلم وقد خبا نوره ، وأن يأتي بعد ذلك عهد يستمر عدة قرون هي المروقة « بالمصور المظلمة » .

ولما كان موقف الكنيسة — ازاء هذه التعاليم الوثنية — على هذا النحو يفسر لنا الى حد كبير حالة التربية والتعليم لمدة ألف سنة ، وجب علينا أن نعرض بالتفصيل لبعض الأسباب التي قد تفسر لنا هذا الموقف . ولقد سبق أن ذكرنا فعلا أهم هذه الأسباب ، وهو أن رسالة الكنيسة في ذلك الوقت كانت رسالة خلقية . يضاف الى هذا الاعتقاد الذي ساد أيام المسيحية الأولى أن ظهور المسيح مرة أخرى قريب ، وأن الثقافة والعلم وكل ما يتصل بالأمور الدنيوية لا فائدة منها . غير أن الاضطهاد والتشريد الذي نزل بالمسيحيين في القرون الثلاثة الأولى لظهور المسيحية

حال بينهم وبين الرغبة في الانكباب على مصادر الأدب القديم أو الوصول الى ذلك المستوى الثقافي الذى وصل اليه أعداؤهم المضطهدون لهم . وسنتناول بالبحث فى الفصل القادم الذى أفردناه للكلام عن الرهبة سيبا عظيما آخر يفسر هذا السلوك وهو « التصوف » Acaticism أو معارضة الأمور الدنيوية والابتعاد عن كل ما يجلب السرور للطبيعة البشرية :: بقى بعد ذلك سبيان آخران ساد أحدهما فى العصور الأولى ، وساد الآخر بعد ذلك وهما يفسران الى حدما موقف الكنيسة من التعليم الوثنى . ذلك أن المسيحية فى عهدها الأول نالت أعظم نجاح بين الطبقات الدنيا لأن رسالتها أتت لهم بالمعجائب ، وهؤلاء لم يكن لهم ميل بطبيعتهم ولا بمقتضى تقاليدهم وشعورهم الوجدانى الى الاهتمام بالثقافة التى لم تصل الى ما وصلت اليه الا على حساب اذلالهم والحط من كرامتهم :: وفى العهد الثانى اشتد ساعد الكنيسة على يد الشعوب التبوتونية الجديدة وهم الذين رفعتهم المسيحية من مستوى البرابرة . وفى الوقت نفسه لم يكن من الممكن لعدة أجيال تلقينهم فضائل الثقافة . كما أن وحدة الكنيسة فى الغرب وشهرتها بالصراحة ، ورغبتها فى التمسك بأهداب الدين ، وقت حائل دون العلم وحج البحث الذى كان يسمح به أو يشجع عليه فى الشرق بعد أن اختفى من الغرب اختفاء تاما .

ولكى نضع أساسا لدراسة العصور المقبلة ، يجب علينا أن نوضح بجلاء مواضع الاختلاف بين تعاليم الكنيسة فى عهدها الأول وتعاليمها فى عهدها الأخير فى القرن .

#### موقف الآباء المسيحيين الاغريق من العلم :

على الرغم من أن القديس بولس قال « لم يدع كثير من الحكماء » فقد دخل المسيحية فى القرنين الثانى والثالث عدد عظيم ممن نهلوا من علوم الاغريق وثقاتهم من بينهم جوستين الشهيد *Gustia Martyr* وكلمنت السكندرى وأوريجن *Orgen* وببرل *Basil* وغيرهم من مشاهير الآباء الاغريق . ومن الطبيعى جدا أن يستغل هؤلاء الرجال علمهم فى

خدمة الكنيسة مع العلم بأنهم كانوا من فلاسفة الاغريق وبأن أغلبهم كانوا مدرسين أيضا .

وكان أشهرهم جوستين الشهيد الذي تملأ قصة حياته الأرباع الثلاثة الأولى من القرن الثاني . فقد كان أستاذا للفلسفة اعتنق المسيحية وظل يزاول مهنته طوال حياته يرتدى عباءة الفيلسوف ويبرش بتعاليم أفلاطون ، ويدعى بأن أفلاطون وسقراط وهيراقليط Heracitus كانوا مسيحيين قبل أن يظهر المسيح ، وأن الفلسفة كانت تسعى الى أن تصل الى ماوصلت اليه المسيحية ولو أنها لم تصل الى هدفها . ولقد كان ينادى بأن تعاليم الفلسفة تدخل في نطاق التعاليم المسيحية وتنسجم معها انسجاما تاما .

أما كلمنت ( ١٦٠ — ٢١٥ م ) فقد خلف باتانوس Bantanos في رئاسة المدرسة الحوارية بالاسكندرية ، وكان يعتقد أن المسيحية ما هي الا المثالية الأفلاطونية ، وأن أفلاطون ما هو الا موسى . وكان يبشر بأن «الفلسفة الوثنية ما هي الا تمهيد تربوي لتقرب العالم من المسيح» *Philosophy was a Pedagogue to bring the world to Christ* ومن تعاليمه الهامة الأخرى أن الله سبحانه وتعالى خلق للإنسان ثلاثة أشياء يسترشد بها : القانون والانبجاس والفلسفة . وكانت معظم تعاليمه تدور حول محاولة التوفيق بين العقيدة والعقل ، أو بين التعاليم المسيحية والفلسفة الوثنية لدرجة أنه اعتقد أن المسيحية ما هي الا فلسفة :: كما أن اقتباساته من كثير من كتب الاغريق تدل على اطلاعه على عدة مئات من المؤلفات الأدبية . وقد خلفه تلميذه وتابعه أوريجين Origen

وكان أوريجين ( ١٨٥ — ٢٥٤ م ) هذا أشهر هؤلاء الآباء المسيحيين ، وأكثرهم علما وقد كتب عن العلوم الاغريقية قائلا « يجب أن نستخدمها حتى تتمكن من فهم الكتاب المقدس ، لأنه ما دام الفلاسفة قد درجوا على القول بأن الهندسة والموسيقى والشعر والخطابة والفلك كلها علوم تؤدي بنا الى دراسة الفلسفة . فيجب علينا أن نهول ان الفلسفة اذا درست دراسة حقيقية تؤدي بنا الى دراسة المسيحية » — وقال أيضا

« اتنا عندما نقادر مصر نحمل معنا ثروات المصريين ونزين بها خيامنا . ولكن يجب أن نلاحظ أننا قد عكسنا الأمر ودفعنا بيني إسرائيل الى مصر ليبحثوا عن الثروة ... » . وقد كان أوريجن أول من أقام علم اللاهوت على أسس منظمة ، واليه يرجع الفضل في صوغ معظم عقائد الكنيسة ، كما أنه يعتبر بحق أول من قد الكتاب المقدس نقدا علميا صحيحا . فتمكن بكل أولئك من أن يسطق نفوذ الذي فاق نفوذ غيره من آباء الكنيسة عدا سانت أوجستين . وقد حاول بتعاليمه الخاصة بما بين العلوم الوثنية والعقائد الدينية من انسجام أن يوفق بين هذه العلوم الوثنية وبين تعاليم الدين المسيحي ، أو بين الثقافة الاغريقية وبين العقيدة المسيحية : — والواقع أنه وفق بين عالم الاغريق وبين الدين الجديد ، وكان أكبر عون على توطيد أركانه .

وما أن حل عصر سانت باسيل St. Basil ( ٣٣١ — ٣٧٩ ) و « جريجورى » حتى كان العداء بين المسيحية والتعاليم الوثنية — لاسما الفلسفة اليونانية — قد بلغ أشده ولكن أجمع هذان الأبوان على مقاومة ذلك التيار وبذل الجهد في سبيل اشعار الناس أن الأدب اليونانى حافل بالأصول والحوادث ، أى بالمبادئ العظيمة والأمثلة الواقعية التى تفيد في الدراسات الدينية ، والتى تساعد على الوصول الى الحياة العليا : فقد كتب جريجورى عما قام به الامبراطور جوليان من اغلاق المدارس الوثنية في وجوه المسيحيين حيث قال « أما من ناحيتي ، فاني أعتقد أن كل من يجب العلم يجب أن يشاركني شعوري بالغضب والاشمئزاز :: اني أترك لغيري من الناس الثراء والتفاخر بالمولد وكل ما يمكن أن يتخذه خيال الانسان من الطيات الخيالية ، ولكنني أقدر العلوم والآداب حق قدرها ، ولا آسف مطلقا على الجهود التي بذلت في تحصيلها . ولقد فضلت — ولا زلت أفضل — التعليم على غيره من عرض الدنيا ، وليس أقرب الى قلبي منها سوى نعم السماء وآمال المخلود » . ومع ذلك فان آراء هؤلاء الآباء المتأخرين تختلف تمام الاختلاف عن آراء الآباء المتقدمين . فهم

لا يقرون هذه العلوم القديمة الا في حدود ضيقة . فقد قال كريستوم Chrysostom ( ٣٤٧ - ٤١١ م ) « لقد نبذت هذه السفايف منذ أمد بعيد . اذ لا يستطيع المرء أن يقضى جل عمره في عبث الأطفال » . كما كتب باسيل Basil عن تربية الأطفال ما نصه « ستعجب اذ أتساءل هل ستخلى عن الأدب مرة واحدة ؟ انى لا أفادى بهذا ولكنى أقول بأننا يجب ألا نقتل الأرواح ... الواقع أن المرء غير بين طريقتين : طريق التربية الحرة التى نحصل عليها بإرسال أبنائنا الى المدارس العامة ، أو طريق خلاص الروح وتطهيرها من أدران الرذيلة الذى نحصل عليه بإرسال أبنائنا الى جماعة القسس أو الرهبان . فأيهما سينتصر اذن العلم أم الروح ؟ اذا استطعت أن تجمع بينهما فافعل ، وان لم تستطع فعليك باختيار أحسن الطريقتين ::

موقف آباء الكنيسة اللاتينية ازاء التعاليم الوثنية :

ماكاد القرن الرابع يبدأ حتى أصبحت الدراسات اليونانية لدى مسيحي الرومان دليلا على عداء المسيحية وكرها . وكان معظم الآباء اللاتينيين أمثال أوغسطين Augustine وجريجورى Gregory ولوكتانيوس Loctantius وأرنبىوس Arnobius وتيرتوليان Tertullian مدرسين للبلاغة وللخطابة . وكان تيرتوليان محاميا قبل كل شئ ، وكان جيروم Jerome . وأوغسطين مشبعين بمبادئ الوثنية . ونبغ جميعهم فى العلوم وفى التربية الرومانية وموادها . وكتب كثير منهم رسائل فى مواد بحثهم ::

كان تيرتوليان ( ١٥٠ - ٢٣٠ م ) أقدم رجال الكنيسة اللاتينية ، وقد كشف عن موقف أهل الغرب بصورة جلية واضحة ، وكانت الدراسات اليونانية تعتبر فى نظره الحادا وزندقة . ولما كان قد ألقى بدلوه فى الصراع ضد مذهب العرفان Gnosticism فانه قد أراد أن يبعد الشقة بين الفلسفة وبين الكنيسة . فقد كتب ضد الحادا يقول :

هذه هى تعاليم الانسان والشیطان وضمت لافلاق الأرواح فى عالم

الحكمة :: وقد نعتها الله بقوله انها سخف وهراء، وقد اختار أسخف مافى هذا العالم ليوقع الفلسفة نفسها في حيرة . ان الفلسفة هي مادة حكمة هذه الحياة ، وهي تفسير خاطيء للطبيعة ولتصرف الآلهة . والحق يقال أن « الهرطقة » قد اختلطت بالفلسفة . وجاء عن هذا المصدر المهمات . واتى لا أعرف ما الصور التى لا نهاية لها ولا ثلاثية الانسان التى صورها فالنتينس *Valentinus* أحد تلاميذ أفلاطون . وقد عرض الهرطقة والفلاسفة لأمثال هذه الموضوعات كثيرا ، وكان محور بحثها جميعا : ما مصدر هذه الشرور ؟ ولماذا يسمح بها ؟ وما أصل الانسان ؟ وكيف جاء الى هذا العالم ؟ يالتعاسة أرسطو الذى اخترع لهؤلاء القوم « الحوار » فن البناء والهدم، ذلك الثمن الملتوى في قصده ، البعيد المثال في أوهامه، الشديد القسوة في مناقشاته يناقض حتى نفسه ، ولا ينتج الا نزاعا وشقاقا ، يتناول كل شيء بالشد والجذب ، ولا ينجح في علاج أى شيء . من أين أتت هذه الخرافات وسلسلة المواليد التى لا نهاية لها ، وهذه المشكلات العديدة الجدوى ، وتلك الكلمات التى تنتشر انتشار السرطان؟ لقد حذرنا القديس الرسول من كل هذا ، وصور لنا اسم الفلسفة في صورة أوجب علينا الاحتراس منها . ولست أدرى ما علاقة أئينا بأورشليم؟ وما هى الصلة بين الأكاديمية وبين الكنيسة ، أو بين الملحدين وبين المسيحيين ؟ أبعادونا عن شر هذه المحاولات التى يقصد من ورائها خلق مسيحية ملوثة بمزوجة بالتشكيلات الرواقية والأفلاطونية والحوارية . وفى مؤلفه الذى كتبه عن « الوثنية » فى الفصل الذى خصصه للمدرسين وما يلاقونه من صواب ، ينكر انكارا تاما امكان اشتغال المسيحي بتدريس هذا العلم القديم . ومع هذا يتسامح الى حد ما فى دراساتها بقصد معرفة أخطائها والقدرة على ابطالها .

أما القديس جيروم ( ٣٣١ - ٤٢٣ م ) الذى ترجم الانجيل الذى ظلت الكنائس تقرأه منذ قرون فقد وضع لنا هذا الصراع بين الدراسات القديمة وبين المسيحية وضوحا جليا . وربما لم يستطع أى حدث من أحداث

هذا الصراع الطويل أن يترك أثرا في الأجيال المتعاقبة التي ظلت تتناول هذا الصراع حينما بعد حين مثل الأثر الذي تركته نظريته الشهيرة التي استمدتها من حلمه المعروف سنة ٣٧٤ م : فقد رأى في حلمه أنه مات وأنه اقتيد أمام القضاء ثم تليت عليه هذه الأسئلة : من أنت ؟ فما كاد يجيب بقوله أنه « مسيحي » حتى سمع ذلك الحكم الرهيب بضمير متالم لم يزل يردد ذلك التحذير المفزع للأجيال المتعاقبة : « هذا غير صحيح ، ليست مسيحيا بل أنا » ، سيثروني » . فحيثما يوجد المال يتجه القلب .

ويعتبر جيروم أيضا المسئول عن ذلك الرهبة في الغرب :: وكان حب العلم وحب الرهبة عاملين تصارعا في نفسه طوال حياته . وكما هو واضح من اقتباساته من الكتاب القدماء ، يبدو أنه لم يستطع أن ينجب نفسه هذه العلوم الوثنية رغم أنه بعد حلمه المشهور قد كرس جهوده كلها للدراسة الانجيلية وللكتابات الدفينة ، واذ كان لم يستطع بعد أن يوافق على اتخاذ دراسة الأدب القديم وسيلة للتربية ، فإنه لم يستطع أيضا أن يحمل نفسه على احتقار هذا الأدب احتقارا تاما كما يتبين ذلك من مؤلفه « Letter to Laeta » اذ اعتقد أنه اذا سمح لهذه الدراسات أن تبقى ، فليكن ذلك بقصد الحكم عليها دون اتباعها أو العمل بها .

أما القديس أوغسطين فقد تراجع عن شغفه بالدراسات كما تراجع عنها جيروم من قبل . ولقد مضى أوغسطين ( ٣٥٤ - ٤٣٠ م ) نصف حياته يدرس الخطابة والبلاغة وكان قد بدأ بكتابة دائرة معارف القنون الحرة أجزأ منها قسما عن قواعد اللغة وقسما عن الموسيقى ، وكتب مقدمات الأجزاء الأخرى . أما رسالته عن الحوار — مبتكرة كانت أو ملخصة مما كتبه أرسطو — فقد كان لها أثر عظيم في المصور الوسطى المتأخرة . ومع أن أوغسطين لم يبلغ مبلغ جيروم في التبحر في العلم ، فقد كان رجلا رحب الأفق ، واسع الصدر يحب الأدب اللاتيني جباجا وكان أذكي رجال الكنيسة الغربية وأكثرهم حيوية ونشاطا وأعظمهم وأقواهم نفوذا . وقد استعان بعلمه الغزير ومؤلفاته الجيدة المفصلة على محاربة الإلحاد في

الكنيسة :: ذلك أنه لما كان قد أقر في فجر حياته « افساد المصريين »  
الا أن حبه للدراسات القديمة قد أصبح محدودا في آخرات حياته حين  
أعرض عن استمالتها . ويحتمل أنه كان المسئول شخصيا عما قرره بجمع  
قرطاجنة من تحريم الدراسات الفلسفية والآداب .

ثانيا - الرهبة - التربية كهذيب خلقي :

مجال الرهبة وأهمية التربية الديرية :: ان الرهبة والتربية الديرية  
ميدانها فسيح بحيث يتعذر علينا أن نلم بها بأهميتها التربوية المما تاما  
في صفحات معدودات . فقد استمر هذا النظام من القرن الرابع الى القرن  
السادس عشر بل الى القرن الثامن عشر :: وقد تنوعت حياة الرهبان  
فشملت حياة الراهب المتبتل anchorite في الصحراء ، وحياة المتصوف  
في صومعته cenobite والمتدين الجوال friar الذي يعيش في مناكب  
الأرض ، واليسوعي في مدرسته أو في ميدان رسالته السياسي أو  
الديني :: - ولقد امتدت الرقعة التي انتشرت فيها الرهبة من وادي  
النيل الى المرتفعات الاسكتلندية . وتلوقت حياة الرهبان الفكرية ألوانا  
مختلفة فشملت خشوع الراهب المتبتل ، وزهد المتصوف ، وحماة  
الرهبان ، وعبقريه اليسوعيين أتباع لويولا . ونحن لا ندعى أن نلم هنا  
بتاريخها أو بنشاطها التربوي في الأديرة في هذا المقام الضيق ، انما نريد  
أن نكتفي بأن نعرض لها عرضا سريعا على أنها نموذج تربوي . وهي  
كنموذج لها أهمية عظيمة تاريخية وان لم يكن أثرها ملموسا في الوقت  
الحاضر :: وقد وجدت التربية المسيحية الأولى في الرهبة صدرا رجبا  
فحملت لواعها ونشرت رايها . ذلك أنه من القرن السادس حتى القرن  
الثالث عشر لم يكن بأوروبا أى نوع من أنواع التربية في العالم الغربي  
يهم بالنواحي العقلية كما اهتمت بها المدارس الكاتدرائية التي لم يكن  
لها نشاط كبير . والتي كان يقوم بالتدريس فيها جماعة الرهبان . ولما كان  
نشاط الرهبان يمثل الخطوة الأولى لنشأة الجامعات ، فقد ظل هذا النوع  
من التربية خلال ثلاثة قرون أهم النظم التربوية وأحسنها :: وهذا موضوع



تربوى عظيم الأهمية يجب أن نلم بنواحيه المختلفة في الصفحات التالية .  
ولن نلتفت في مناقشتنا التالية الى الاتجاه الدائم نحو تدهور منزلة  
الحياة الديرية أو الانحطاط الذى أصاب النظم الديرية بعد أن مهدت  
حماسة حركة الاخوان من الرهبان الكاثوليك ، ذلك الانحطاط الذى  
كان مسئولاً الى حد كبير عن نشأة حركة الاصلاح الدينى وغناها :: ان  
مثل هذه الابحاث بعيدة كل البعد عن النواحي التربوية في اتجاهها  
الضيق . كما أن محاولة بحثها أمر عسير علينا في مجلد كهذا .

ان لفظ « الرهبة » في أصله ونشأته ينطبق على حياة الراهب المتبتل  
المنزول . وهى كثيراً ما تستعمل بمعنى يبعد من نطاقها الهيئات الرهبانية  
التي ظهرت في القرن الثالث عشر ، وكذلك طائفة القسس النظاميين ،  
ورجال الطائفة الدومينيكية الذين خضعوا للنظام الذى وضعه القديس  
أوغسطين ، وكذلك الجماعات التعليمية التي نشأت بعد عهد الاصلاح  
الدينى . ولكننا سنستعمل هذه الكلمة هنا بمعناها الواسع المقصود بها  
عادة الذى يشمل هذه الأنواع جميعها . ولن نستطيع هنا أيضاً أن نتبع  
تطور الرهبة في هذا التاريخ الطويل ، وذلك لأتأ ستهم بالرهبنة  
كنموذج من نماذج التربية وبمثلها التربوية العليا باعتبارها وسيلة لترويض  
النفس . وسنهتم اهتماماً كبيراً بالمدارس التي نشأت في القرون السابقة  
للقرون الثالث عشر حيث نشأت نماذج أخرى من المدارس ومناهج أخرى  
للتربية . والواقع أن تاريخ الرهبة من القرن السادس الى السادس عشر  
يعتبر بحق تاريخاً للتربية .

### نشأة الرهبة

كانت الرهبة في معناها الأول زهداً ورياضة . وكلمة الرياضة  
**asceticism** في الاشتقاق الأصلى ، كانت تستعمل في الترويض اللازم  
للمصارعة قبل أن يدخل ميدان المصارعة البدنية :: أما معناها المجازى  
فيتضمن النظم التي يستطيع بها اخضاع الشهوات الجسدية والوجدانات  
الانسانية حتى يستطيع كل من الروح والعقل أن يتفرع لمهام الحياة

الراقية . وقد وجدت الرهبة بصورة ما في جميع الأديان الا أنها ظهرت بشكل ملحوظ عند جماعة اليهود والقرس والمصرين ولدى كثير من المدارس الاغريقية الفلسفية التي احتكت بها المسيحية في أول الأمر : وكان هدفها الخلقى من هذا كله هو الوصول بالروح الى أرقى درجات الكمال والبعد بها عن الحاجيات الدنيوية بالصيام والتعذيب ، وبالرياضة البدنية المنعشة المستمرة ، وكبح جماح النفس واتخاذ طبيعتها البدنية وتحقير المطالب الدنيوية . وبذلك يمكن أن نقول ان الرهبانية المسيحية قد جمعت فضائل الرواقين من احتقار اللآلئ والموت وعدم الاكتراث بتقلبات الحظ . والاعراض عن متاع الدنيا ، كما أنها ضمت مادرج عليه الفيثاغوريون Pythagorean من عادات الصمت واستسلام الطبيعة البدنية وما اعتاده طائفة الكليين Cynic من تجاهل المجتمع ، والصد عن تكاليفه وتقاليده . وقد وجد مبدأ التصوف في تعاليم المسيح أكبر مشجع لها . تلك التعاليم القاضية بالآلا يفكر الانسان في غده وأن يبيع ماملك ، ويعطى الفقير ، وأن يترك المرء أباه وامه وزوجته وأولاده في سبيل الله . وكذلك في فضائل السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الانسان من أمر الدنيا ، ويكرس حياته لخدمة الانجيل ونشر تعاليمه .

وبما كان يشبه فكرة التصوف الميل الى الزهد في الحياة ، والاعراض عن متاع الدنيا ، ذلك الميل الذى كان أكثر شيوعا بين الناس ولم يكن مساويا في مدلوله تمام المساواة لمدلول التصوف ، بل كان عنصرا من عناصره فقط . وقد كان من الأسس التي قامت عليها فكرة التصوف ودان بها أهل العرفان أيضا ، الاعتقاد بأن الله سبحانه وتعالى لا يحكم دنيا المادة ، ولا شأن له بصفة خاصة بالحياة الاجتماعية القاسية التي تحيط بالمسيحية وقت ظهورها ، وبأن الحياة التي تنشدها المسيحية الحققة لا تكون الا بالاعراض عن الدنيا والبعد عنها بمدى تاما : ولم يكن يقصد من الرهبانية الا تنفيذ رغبة نفسية هي أن ينجو الانسان بنفسه ويترك غيره يعيش في ضلاله حتى ينال جزاءه . وكان مثل هذا الدافع يسود في

المجتمعات القديسة . الا أن ظهور الشعوب التيتونية وقلب سيطرتها ، قلب الاعراض عن الدنيا الى حب للفتح والتوسع .

وهناك عامل آخر مهم ان لم يكن سببا في ظهور الرهبانية ، فقد ساعد على تطور الرهبانية ، وهو التير الذى طرأ على طبيعة الكنيسة المسيحية من القرن الثالث فصاعدا . ذلك أنه ماكاد القرن الثالث ينتصف حتى شغلت الكنيسة بالأمور الدنيوية الى حد كبير . وفى مستهل القرن الرابع ( حوالى سنة ٣١٢ — ٣٢٢ ) حين اعتنقت الامبراطورية الدين المسيحى ، انفصلت المسيحية بالمجتمع وأصبحت عادات المجتمع هي عادات المسيحيين ، ولم يعد المسيحيون قوما قائمين بذاتهم متميزين عن غيرهم . ثم حدث أن أصبح رجال الدين أو الرهبان بوجه خاص طائفة منزلة عن الناس ، كما كانت الكنيسة منزلة أول الأمر ، وأصبحوا يعيشون وفق قوانين خلقية خاصة يتميزون عن غيرهم ويتمردون بأفهم عن الحياة الاجتماعية .

بقى عاملان ساعدا على تطور الرهنة أحدهما عامل الاضطهاد الذى دفع بكثير من المسيحيين وأدى بهم الى الاعتماد بالصحرى وبالجبال ، والآخر هو الاعتقاد السائد بأن ظهور المسيح مرة ثانية قد أصبح قريبا وأن شئون الحياة اليومية لا قيمة لها اذا ماقيست بالنسبة الى الاستعداد الروحى لاستقبال الحياة الجديدة القادمة .

من هذه الآراء ومن هذه النظم الدينية فى الشرق ، ومن هذه المذاهب الفلسفية اليونانية ، تطورت الرهنة المسيحية فى نفس البقعة الجغرافية التى هبطت فيها الأديان والتى وجد فيها الفلاسفة أتباعهم المخلصين ، أى فى مصر :: ذلك أنه مهما قدم المهد لهذه الحركة فقد ظهرت أول مآظمت على يد « أنطونيوس » سنة ٣٠٥ م الذى هاجر الى الصحراء واعتصم بشاطئ البحر الأحمر . وعرض نفسه للحرمان وللتعذيب ، وكان فائحة لمركبات كبيرة من هذا القبيل اذ أصبح قدوة يترسم الكثيرون خطاه . واستطاع أحد أتباعه باخوميوس Pachomius أن يجمع ١٤٠٠ من

أتباعه يهبون نهجه في الاعراض عن الحياة والتمسك بالروحيات . وهكذا ظل طابع الرهبانية في الشرق طابع انزغال . ثم انتقلت الرهبانية الى بلاد اليونان على يد « باسيل Basil » ثم الى روما على يد « اثناسيوس » سنة ٣٤٢ وعلى يد « جيروم » . على أن الغرب لم يكن البيئة التي تناسب التبت الجديد فلا الطبيعة تناسبه ، ولا العقلة الغربية تقبله راضية مقبلة . وقد فضلوا العزلة في صومعة cenobite عن العزلة المطلقة anchorite وتمددت أمثال هذه المجتمعات في القرنين الرابع والخامس ، وأصبح لكل منها قوانين ونظم يسير عليها . فسار بعضها وفق تعاليم القديس باسيل . ولكن في سنة ٥٢٩ م استطاع رجل يدعى بنيدكت Benedict وهو من البطارقة الرومان أن ينجو بنفسه من الحياة في روما . تلك الحياة المنحلة الدنسة ، وأن ينعم بالعزلة ويحمد فيها منأى عن حياة الانحطاط والاعراء . وسرعان ما اجتمع حوله كثيرون ممن بهرهم اخلاصه وقعبه ، وكون مجتمعا وضع له نظاما . وسرعان ما أصبحت هذه النظم شائعة هذا حنوها الغرب وسارت أدبره مترسة خطاها .

المثل العليا للحياة الدرية وللبرية

التقشف أو الزهد كمثل أعلى للتهديب :

لئن كانت قوانين الحياة الدرية قد خضعت لكثير من التغيرات ان مثلها العليا اتفقت في كل مكان : فالتقشف كان المثل الأعلى الذي ساد في كل عصر وفي كل مكان . وكانت فضيلة الراهب تفسر بمهارته في ابتكار طرق جديدة وغريبة للتقشف ، وذلك عن طريق تعذيب الجسد بالمجوع أو التغذية بفضاء غير كاف أو بفضاء غير مناسب ، وعدم أخذ كفايته من النوم ، وعن طريق ارتداء الملابس غير الكافية ، أو الوقوف وقفة غير طبيعية ومجهدة للغاية والبقاء على مثل هذا الوضع عدة شهور ، أو عن طريق عدم العناية بنظافة الجسد ، أو ربط الأطراف بالأربطة ، وبحمل السلاسل والأقال وغير ذلك من الطرق الأخرى التي تؤدي الى التقليل

من ملاذ الحياة أو القضاء على رغبات الإنسان الطبيعية أو التي يتسبب عنها الآلام لعدم العناية بتلك المطالب عناية كافية . وقد يؤدي هذا الأسلوب من أساليب الحياة بالقوى العقلية أو يؤدي الى اضعافها . وفي كثير من الأحيان قد ينتهي بالراهب الى الشذوذ العقلي أو يحمله نهبا للاحلام الشاذة . وقد يؤدي الخوف من الاغراءات الدنيوية الى تصاقم هذه الحالة وبالرغم من أن هذه الحالة نشأت نتيجة لذلك الأسلوب الشاذ اتبعه الرهبان ، فانه لم يكن من السهل ملاحظة ذلك المؤثر . وكان الهدف الذي يرمون اليه من تعدد أشكال التهذيب المختلفة هو السمو بالروح والرقى الخلقى . كل هذه الأمور التي ينطوى عليها مدلول كلمة « تشفى » تبين نوع التربية التي سادت في هذا العصر ، والتي تقوم على فكرة تهذيب الطبيعة الجسدية والسمو بالقوة الروحية والأدبية . فالمثل العليا للرهبة يمكن أن نلخصها في أفكار ثلاثة هي الطهر *chastity* والفقر أو المسكنة *Poverty* والطاعة *obedience* — أو بمعنى أدق : التحول *conversion* والثبات *stability* والطاعة .

### الطهر

ان معنى « المزوبة *celibacy* » في نظام الرهبة لم يقف عند ذلك الحد الذي كان معروفا في فجر الكنيسة المسيحية ، بل ذهب أبعد من مجرد حرمان الكهن من الزواج . فالمثل الأعلى الذي انطوت عليه هذه المزوبة هو القضاء على الروابط العائلية وكل مايقوم بين البشر من روابط لتحل محلها الروابط الدينية عن طريق الحياة الديرية وقوانينها وعن طريق ميول روحية تحققت بالحياة الانزالية والاستمرار في التعبد . ولقد عملت الديرية على القضاء على العلاقات العائلية — حب الأب أو الأم أو الطفل أو الأخت — لارتباطها بالأمور الدنيوية وشدة تأثيرها بها . ولم تتحل هذه الأمور في حياة القديسين فقط ، ولكنها تجلت أيضا في كتاباتهم ، يظهر ذلك فيما كتبه جيروم الذي صور لنا بالأمثلة وبالوصائح ماقد يبدو لنا في الوقت الحاضر بمظهر وحش غير انساني . إذ أن الشائم

بينهم حينذاك هو أن التسوة في هذا المظهر ما هي الا التقوى بعينها .

### ال فقر

ويقصد به التخلي عن جميع الميول المادية في هذا العالم وذلك لأنه بعد أن أصبحت المسيحية الدين الرسمي للدولة ، كان في استطاعة كل مسيحي أن يستمر في مهنته كتاجر أو كوظف أو كجندى أو أى مهنة أخرى من المهن الدنيوية التي يرغب فيها . ولكن عندما يندمج الشخص في حياة الرهنة يكون عليه أن يتخلى عن جميع ممتلكاته وكل حقوقه الوراثية . وكان الراهب لا يمكنه أن يتسلم أى شيء يخصه الا بعد رضا رئيس الدير ، حتى ولو كان ذلك الشيء خطايا خاصا له . كان كل ماني الدير حقا مشاعا وملكا للجميع ، وكانوا يتوهمون أن هذا الضرب من ضروب الحياة أقرب الوسائل استجابة لأوامر الله سبحانه وتعالى وأشد شها بالحياة المسيحية في فجر حياتها . ولقد كان هذا المثل الأعلى الديرى للفقير كمثلا بأن يجعل من فضيلة الاحسان أعظم الفضائل المسيحية طيلة عدة قرون وسطى . فوجودها كاف للتعرض عن فقد الفضائل الأخرى جميعها تقريبا .

### الطاعة كمثل أعلى

وكانت الطاعة هي القسارق الذي يميز الراهب المختلط Cenobitic بالناس عن ذلك الذي يعيش منقطعا عنهم في صومعة . وينض النظر عن بعض الاستثناءات ، انقشرت الحياة الديرية الاجتماعية في الغرب . واذا ما اندمج شخص ما في هذه الجماعة ، كان عليه أن يتنازل مختارا عن جميع حقوقه وعن تصرفه في وقته وعن تحديد ميوله ، وتصبح ارادته خاضعة خضوعا تاما لارادة رئيسه ، وفي هذا التنازل الأخير يجد الراهب الكمال الخلقى والنمو الروحي . وكان نمط الحياة الديرية ومظاهر نشاطها وميولها خاضعا لقوانين دقيقة يعرضها الدير . وما دام الانسان قد سلم تعليا عموما بهذه النظم ، فان مثل هذا التسليم معناه قبول مبدأ التنازل

عن الشخصية تنازلا تاما والوقوف موقفا سليبا ازاء أى ضرب من ضروب التنظيم السياسى للمجتمع . فاهمال الذاتية يجب أن يكون اهمالا تاما . والمخضوع لابد أن يكون سرما Prompt دقيقا ، تاما ومطلقا . وعلى الراهب أن يطيع دون تباطؤ أو ملل ، حتى فى تنفيذ تلك الأشياء التى قد تبدو مستحيلة وفوق طاقته مؤمنا فيها بتعزيد الله . وإذا قدم احتجاجا معقولا متواضعا — وهو الشيء الوحيد المسموح له به — ولم يوافق عليه رؤساؤه ، كان عليه بالاضافة الى طاعة هؤلاء الرؤساء أن يجيب مطالب رغبات اخواته ويقضى طلباتهم .

### قيمة هذه المثل من الناحية الاجتماعية

من هذا نرى أن المثل الأعلى الدبرى كان له جانبه السلبى كما كان له الجانب الايجابى . والدبرية فى تحقيق مثالياتها الثلاثية نجد أنها قد أهملت ثلاث مظاهر هامة للحياة الاجتماعية وهى المائلة والمجتمع الصناعى والدولة . ولم يقتصر الأمر على ذلك اذ أن بعض الناسك فى بعض الأديرة الغربية كانوا لا يهتمون بالقسس ، بل كانوا يهملون الكنيسة ذاتها . فمن المؤكد اذن أن الدبرية تمثل نوعا من أنواع التهذيب التربوى تعاقل هذه النواحي الضرورية الهامة للمجتمع ، وعمل على تنمية تلك الفضائل الأخلاقية التى أثرت تأثيرا كبيرا فى الكنيسة وفى الدين . هذا بالنظر الى الدبرية بمعناها الضيق .

أما الدبرية بمعناها الواسع ، فقد أصبحت قوة تربوية عظيمة ذات أثر عظيم فى المجتمع بوجه عام . فلقد صارت كل هذه المثل العليا الدبرية عوامل جديدة فى البناء الاجتماعى . فمثلا عادة الطاعة بما يصحبها من تواضع ظهرت كتمقيص للفردية المتطرفة التى سادت لدى البرابرة ، والتى تمسك بها الرومان . كما أن عادات الرهبان ومثلهم العليا استخدمت فى إعادة تنظيم المجتمع فى العهد الاقطاعى ، كما ظهر أثرها فى الحروب الصليبية . هذا الى أنها تمكنت أكثر من أى عامل آخر من ادخال القبائل التيوتونية المتبربرة فى نطاق المدنية والثقافة .

ان تفاصيل هذه المثل العليا الثلاثية تجلت في مجموعة القوانين . قس أول الأمر كان كل دير على حدة يقيمها بالشكل الذي يريد . ولكنها منذ القرن السادس صارت عامة في جميع أنحاء الغرب بعد ظهور قوانين القديس « بندكت » .

ومن المستحسن جدا عند الكلام على هذه القوانين أن نقول عنها لأنها انتشرت بطريق الاقتباس ، لأنه لم يكن هناك نظام عام للأديرة خاضع للقوانين البندكتية . ولكن بقي كل دير على حدة كما كانت الحال من قبل . ولم تكن هذه القوانين متافية لتغيرها ، بل انها كانت مكملة للقوانين التي سبقها . ومن المحتمل جدا أن تكون الأديرة المنفصلة قد أضافت إليها كما حدث ذلك بعد القرن الحادى عشر بشكل عام . وكان عدد هذه القوانين ثلاثة وسبعين : تسعة منها تمثل الواجبات العامة لرؤساء الأديرة والرهبان ، وثلاثة عشرة تخصصت للمباعدة ، وتسعة وعشرون خاصة بالتهذيب وبالأخطاء والعقوبات ، وعشرة منها للإشراف على الأديرة ، وأثنا عشر خاصة بمختلف الشؤون كاستقبال الضيوف وسلوك الرهبان أثناء سفرهم وحلهم وترحالهم . وكانت الظاهرة المميزة للنظام البندكتى ، هي التمسك بالعمل اليدوى بأى شكل كان ، والاقتراف بالطاعة العمياء التي يجب أن يديها الراهب لرئيسه أثناء القيام بالعمل . وعلى خلاف كبير لنظريات الراهب الشرقى وعاداته كان التراخى معتبرا من أكبر أعداء الروح . وللقضاء على هذا العدو كان لابد من القيام بعمل ما سبع ساعات في اليوم الواحد ، وبهذا أمكن استئصال كثير من العادات السيئة التي كانت قد انتشرت في الحياة الديرية في الأديرة الغربية نتيجة الاغراء الذي يفتأ عن الكسل والعادات السيئة التي كانت نتيجة طبيعية للحياة الانزالية والاغراق في الخيال والتأملات الفاسدة التي صحت ذلك النظام عامة . وقد كان قانون بندكت هو أول اعتراف بأهمية العمل اليدوى في التربية والتعليم . وبالرغم من أن



مدلول التربية ومن أن قيمة الأشغال اليدوية في التربية الخلقية يختلف عن مثيلاتها في العصر الحاضر ، فإن الاهتمام بها في ذلك العصر كان خطوة جريئة أبعد نفاصل اليه كل من اليونان والرومان . وكان هذا العمل اليدوي وسيلة للحصول على القوائد الاجتماعية بأديرة الغرب ، وذلك لأن الديرة في معناها الواسع كانت ضربا من ضروب التربية . ففى فلاحه الأرض كان الرهبان يضعون الناذج للفلاحين ، كما أنهم عرضوا أمام أصحاب المهن المختلفة ( التجارة ، المعادن ، الجلود ، الملابس ) طرقا جديدة ليحذوا حذوها ، وأمدوا المهندسين بأراء جديدة ، وعملوا على نمو التجارة بين الطبقة التجارية ، وقاموا بتجفيف البرك ، وعملوا على ترقية الصحة العامة والحياة العامة من جميع نواحيها ، وأوجدوا ملاجئ للفقراء والمرضى والجرحى وذوى الحاجة .

ولقد حتمت قوانين بندكت على كل راهب أن يقضى ساعتين في اليوم في قراءة بعض أجزاء الانجيل لاسيا في أوقات الغذاء . وكانت القوانين شديدة الصرامة حين حتمت على الراهب ألا يقضى أوقات القراءة في التكاسل أو النوم أو الكلام . وكان من الطبيعي جدا أن توجه العناية الى النواحي الدقيقة في العبادة كدقة الصلاة واتهاز القرص للقيام بها ، وعدد هذه الصلوات والترتيلات في الليل والنهار .

ولقد أضيفت الى القوانين البندكتية في القرنين الحادى عشر والثانى عشر قوانين أخرى أشد قسوة وضعها طوائف جديدة من الرهبان من أهمها طائفة المسترسيان Cistercian order ( تآلفت سنة ١٠٩٨ م ) التي غالت في قوانين التقشف بطريقة لم يسبق لها مثل اذ كانوا يهتمون السكوت المطلق ، والعيشة الاتفرادية بقدر الامكان ، وتبسيط العبادة . وكانوا في كنائسهم ومعايهم يتبعون أقصى وسائل التقشف . وكان من الأمور الشائعة في الاصلاحات التي حدثت في القرن الحادى عشر السماح باندماج الاخوان العاديين في سلك الرهبنة واعفاؤهم من الواجبات الدينية وتخصصهم للقيام بالشاق من أعمال الدير . ومع أن هذه الطبقة

كان يتكون منها طبقة الجهلة ، الا أن وجودها قد سح لغيرهم من الطبقات المستتيرة أن تخصص في الدراسة العلمية والأدب . وكانت النتيجة العامة لمثل هذا النظام ترقية الطابع الأدبي والتهوض بالناحية التربوية في هذه الإدارة .

### الرهانية والتربية الأدبية

مما تقدم يتبين لنا أن الرهبانية لم تكن في بدايتها خطة تربوية بالمعنى الأدبي أو المعنى المدرسي . ففكرة الرهبانية عن التربية كانت مختلفة تمام الاختلاف ، فهدفها الأساسى ذو طابع خلقى ودينى . ولقد ظلت هذه حالها الى أن ظهرت قوانين التعليم في القرنين السادس عشر والسابع عشر ، فلم يكن من أهدافها الواقعية أهداف تربوية — هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى لا يمكن أن ننكر أنه من القرن السابع حتى القرن الثالث عشر لم يكن هناك أى نوع من أنواع التربية الا ذلك النوع الذى يقدمه الرهبان . وقد يكون المسئول عن ذلك الكنيسة والدير اللذين لم يسعيا بوجود أى نوع من أنواع التربية ، أو بفتح أى نوع من أنواع المعاهد . وكما رأينا ، كانت الكنيسة بموقعها العدائى ، والديرية بمثابة الجديدة الثورية مسئولتين عن اختفاء الثقافة الجديدة اختفاء تاما وإهمال دراسة الآداب القديمة وإقامة نظم تربوية متطرفة بدلا من أن تصلح النظم القديمة . وكل ما نرمى اليه الآن هو تقدير خصائص هذا النوع من أنواع التربية الذى قدمته الرهينة للعالم طيلة ستة قرون بدلا من النظم القديمة .

وان الأدلة التاريخية الخاصة بالحياة في القرون الوسطى بالإضافة الى ما طبعت عليه أفضنا من نزعات افعالية مختلفة وميول دينية متضاربة تسمح لنا بأن نؤول كل مظهر من مظاهر التربية والحياة الفكرية في القرون الوسطى تأويلين مختلفين ، أو ننظر اليها نظرتين متباينتين . فلننظر الآن في كل ناحية من ناحيتى المشكلة متوخين جانب الحقيقة بأدق ما يمكن ، ومتجنبين التحيز الطائفى الى أقصى حد مبتدئين بالموضوع الآتى :-

## الدراسة في الأديرة :

علينا أن نتذكر دائما المعنى الذى تطوى عليه فكرة التقشف . وقد سبق أن لمسنا معناها الخرقى بأنه التهذيب أو التدريب . والقديس بندكت الذى اعتنق أديرة أوروبا الغربية آراءه ، لم يكن يعتقد أن العقل أو الروح يفنى أن تترك وشأنها لتتجه الى الشرور والآثام التى تفر منها . بل كان يرى من الواجب أن يجعلها فى عمل دائم وشغل لا ينقطع أبدا . لذا نجده يحدد سبع ساعات يوميا للعمل اليدوى أو الأدبى ، ويوجب أن تخصص يوميا ساعتان أو أكثر الى خمس ساعات للقراءة . وقد وضع مثل هذا النظام فى الشرق على يد القديس باسيل St. Basil ومن المحتمل جدا أن يكون كاسيودوروس Cassiodorus - السياسى العظيم الذى استغل هجوه وهو رئيس وزارة لعدة من حكام إيطاليا المتابعين من البرابرة فاحتفظ بالمعادات القديمة واصطنع الرهبانية فى شيخوخته - هو الذى قام بتشكيل تلك الفكرة وأعطاهها فى النهاية الى جماعة البندكتيين . ومن هذه الفخيرة التى قدمت للرهبان نشأت مزايا الديرية الاجتماعية غير المباشرة . فإذا كان لزاما على الراهب أن يقرأ ، وجب عليه أن يتعلم القراءة ، وهذا يتطلب أن يكون لدى الرهبان كتب ، وعليهم بعد ذلك أن يعلموا المبتدئين القراءة ونسخ المخطوطات . وقد أمكن الوصول الى هذه النتائج جميعها دون أن تذكر فى تلك القوانين حكمة خاصة بالمدارس ، ومن غير أن يكون فيها الاشارة موجزة عن تهذيب الشبان الذين يندمجون فى سلك الحياة الديرية ، وبدون أن توجد فيها اشارة مباشرة الى نسخ المخطوطات أو دراسة الآداب أو الاحتفاظ بالكتب .

ولكن هناك أسبابا أخرى كان لها الفضل العظيم فى جعل نتائج هذا النظام عظيمة وبعيدة المدى . ففى هذه المصور المضطربة ذات الثقافة البدائية والحروب المستمرة والقوضى الدائمة المعديية القانون التى تديرها القوة الناشئة ، منحت الديرية الفرصة الوحيدة لحياة الراحة

والتأمل الدينى والتخلص من الدعاة الشائعة والقراغ من كل شىء  
الاما هو ضرورى من مهام الحياة الضرورية لطالب العلم . ولذلك فالشباب  
الذى التحق بالدير وهو غرض الشباب قابل للتأثر ، كان يتبع مثل الدير  
العليا ، ويصد الى التفكير والدراسة . ومن فقدوا العائلة وحرما  
حاميتها ، وجدوا فى الأديرة ملتجأ ، وفى الدراسة سلوى ؛ بينما كان  
أولئك الذين أجهدتهم الكفاح ، أو الذين خنقهم القسوة والوحشية  
المحيطة بهم يجدون فيها مكانا طبيعيا للراحة ، كما أنهم حصلوا من ملذات  
حياة الفكر والدراسة على مكافأة شرعية عظيمة القيمة فى نظير ما كانوا  
يتحملونه من أعباء فى الحياة .

ولهذا أصبحت الأديرة المدارس الوحيدة للتعليم ، وازدهرت بالاعداد  
الكثيرة ، وأصبحت الجامعات الوحيدة للبحث والنشر لزياة الكتب ،  
وكانت المكتبات الوحيدة لحفظ العلم ، وازدهرت وحدها بتخريج طلبة  
العلم ، وظلت المعاهد التربوية الوحيدة طيلة هذا العصر . ومع أن مظاهر  
نشاطها فى هذه النواحي كانت ضئيلة ، فالتا يجب أن تذكر أيضا أن  
الفرص ذاتها كانت محدودة كذلك ، وأن حاجات العصر الاجتماعية  
كانت ضئيلة .

وكانت جميع القوانين الديرية على كثرتها كثة لا يتسع لسردها المقام ،  
تحت دراسة الأدب سواء أكان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر . وأول  
هذه القوانين هى قوانين باخوم Pachomius التى كانت تحتم على كل راهب  
القراءة والكتابة وتقديم المعاونة لكل من لا يستطيع . وقد خضعت  
هذه المطالب العقلية فى الشرق بطبيعة الحال للأفكار اليونانية . وقد  
ظهرت آخر حركة ديرية فى عصر ما بعد النهضة الأوربية ، وكانت هذه  
الحركة تربوية محضة ، وكانت القوانين التى تضيفها المعاهد البندكتية  
من حين الى آخر ، قوانين أكلت المرة بعد الأخرى المظهر الأدبى من  
الحياة . وكانت الأديرة المشهورة فى كل دولة من الدول تلك التى  
اشتهرت بتعاليمها وتدريبها الذى قامت به . ومن هذه الأديرة أديرة

فولدا Fulda وهرشان Hirschan في ألمانيا، ودير كوربي Corbie  
وبك Bec في تورز، ودير كلنجي Clunys في فرنسا، ودير القديس  
جول St. Gall في سويسرا، وأديرة جلاستونبري Glastonbury  
والمسبري Malmesbury وكنتربري Canterbury في إنجلترا، ودير  
منت كاسينو Monte Cassino في إيطاليا. ومع أن هذه الأديرة كانت  
أديرة بارزة بصفة استثنائية، فقد كانت هناك أديرة كثيرة غيرها، وكان  
شعارها هو «Love the study of Scriptures and you will not love vices»  
«اقبل قلب ملؤه الحب على دراسة الكتاب المقدس وسوف تبتعد عن  
حب الدنيا والرذائل». وبعض هذه الأديرة أفاضت أكثر من ذلك في  
الدراسات المختلفة وأقبلت في النهاية على دراسة الأدبيات الاغريقية القديمة  
ففي أواخر القرن العاشر أقيمت محاضرات عن شيشرون Cicero كوتليان  
Quintilian وهوراس Horace وتيرنس Terence وجوفينال Juvenal  
وأوفيد Ovid في دير القديس جول. وسنعود مرة أخرى فيما بعد إلى  
دراسة هذا الموضوع.

لنتقل الآن إلى بحث الجانب الآخر من المشكلة، وندرس ضالة  
معلومات الرهبان، ونفهم أن نهمل تلك الأحكام الجغرافية المبينة في  
الغالب على مشاهدات وحالات فردية معينة مثل ما قيل عن ندرة الكتب  
والاستدلال على ذلك بما كان يدفع من اتحاد باهظة للحصول على بعض  
الكتب في حالات استثنائية، ومثل ما ذكر من أن كثيرا من الأديرة اقترت  
من الكتب استنادا إلى أن ديرنا معينة كان مهدما غربا ولم يكن به إلا نسخ  
محدودة من كتاب واحد، ومثل ما قيل من أن الرهبان جميعهم كانوا في  
جهل شائن لأن عددا منهم كانوا كذلك. هذه كلها حالات فردية خاصة،  
ومع ذلك فقد كان هناك حالات عامة من الواجب الاعتداد بها. وأول  
ما نذكر من هذه أن الدراسة كانت مقصورة على أسفار الكتاب المقدس.  
وعلى الرغم من أن عبارة «الكتب المقدسة» تتضمن معنى أكثر من معنى  
«الكتاب المقدس» لأنها تشمل جميع النصوص المقدسة، فإن الدراسة  
لم تتجاوز الكتاب المقدس نفسه.

ثم ان الدراسة لم تكن هدفا يقصد لذاته ، بل كانت وسيلة تهيئية فقط ، أو وسيلة لقضاء وقت الفراغ . فالهدف الأساسى الذى من أجله أدخلت القراءة فى الدير أهمل . كما أنه من الخطأ أيضا أن نبني حكما عاما على بعض أمثلة استثنائية — كما كانت الحال فى دير القديس جول ، أو دير مونت كاسينو — فنقول « ان الراهب فى القرن العاشر كان يعرف كل شيء » أو تنطرف فى الاتجاه السلبى ونحكم عليهم فنقول بأن الراهبان كانوا يجهلون كل شيء . والواقع أن بعض الراهبان كان على درجة عظيمة من الجهل ، وأن بعض الأديرة أهملت أهلا تماما عليه التلم ، وأن أولئك الذين اهتموا بالأدب الدينى كانوا قلة . وإذا تأملنا فى القرص التى كانت تتاح لهم للدراسة فى أوقات الفراغ ، وفى منحصرهم من الشواغل وفى مقدار معرفتهم للغة ، وفى ماملكت أيديهم من الكتب القليلة الموجودة ، لحقتنا الدهشة من أن الراهبان لم يتقدموا الا قسما بسيطا فى معرفتهم لمعلومات القدماء كما أنهم لم ينتجوا الا نتاجا أدبيا ضئيلا . ولكى نعرض حقيقة الموقف ، لا بد لنا من دراسة عاملين آخرين :

العامل الأول أن معظم هؤلاء الراهبان — عدا أولئك الذين كانوا يشتغلون فى الأعمال العقلية — كانوا يعتبرون الدراسات الأدبية القديمة التى يجرمتها الكنيسة عدة قرون ، مغرقات وميولا دنيوية ، وأن مجرد تحقيق مثل هذه الدراسات تأييد للرغبات البشرية ، وإرضاء للميول المعارضة لفكرة « التقشف » . وما يؤكد صلتنا ما نقول ، ذلك الموقف الذى وقفه قادة أمثال جيروم وأوغسطين إزاء الأدبيات القديمة .

أما العامل الثانى فكان عاملا أساسيا إذ أنه ينطبق انطباقا تاما على جميع مظاهر الحياة العقلية فى العصور الوسطى وهو انقسام الكنيسة . فلقد كانت الكنيسة المسيحية فى عصورها الأولى — كما هى الحال الآن — منقسمة الى مذاهب متعددة ، وكان يبلغ عدد هذه المذاهب حتى فى أيام القديس أوغسطين ٨٥ منها حسب تعدادها لها . وكانت النتيجة الطبيعية لهذا الانقسام أن اعتبر كل من الخطأ فى الحكم وحالة الشك العقلى من

الذنوب العظيمة . هذا في الوقت الذي كان فيه التسامح من أهم الصفات المميزة للمجتمع القديم سواء أكان ذلك في عصر تمدد الآلهة اليونانية أو الرومانية Polytheistic أو في أواخر العصور التي اقتصر فيها الشك . ولقد كانت المسيحية في أيامها الأولى مدينة لهذه الحقيقة ، ولكن التسامح في التقاضي عن الاعتقاد الذي يسبب لصاحبه لعنة أبدية لم يكن يعد في نظر المسيحي فضيلة بل كان يعد شرا صريحا . وقد نشأ عن ذلك أن خلت تلك العصور من مظاهر التقدم الفكري ومن روح البحث ، ومن الرغبة في البحث عن الحقيقة بقطع النظر عن الانفعالات النفسية أو المعتقدات الدينية التي أخذت من قبل قضايا مسلمة . وكان مجرد الشك في العقيدة أو في تفسير حقيقة من الحقائق الكنسية يعتبر اثما عظيما . وكان صدق أى حقيقة لا يقاس بالمبادئ الواقعية ، ولا بالبحث العلمى ، ولكن بمدى اتفاق هذه الحقيقة مع المعتقدات الدينية ، ومدى ما لها من التأثير في زيادة نفوذ الكنيسة أو في سمعة قديس . أو بمباراة أخرى بمدى ما لها من علاقة بالأمور المتعلقة بالعقيدة ؛ ولذلك كانت تواريخ حياة الرهبان والقديسين شائعة ولذيذة ، وذلك لبساطتها وانطوائها على الثقة والتصديق المطلق . وقد صوروا الحياة وانجاء العقل بصور بعيدة عما نألف ، ولذلك كله جاءت سير حياتهم مليئة بحوادث البست ثوب الحقائق التي بها يتلى أقوى الإيمان ، ويهق خيال أشد الناس قدرة على التخيل الواضح ، وتزلزل تلك القوة القطرية النزاعة الى توخي الحقيقة والاعتداء بها ، تلك القوة التي ترمى التربية الحديثة الى تسميتها .

#### المدارس في الأديرة :

ونحن اذا استثنينا تدريب الرهبان الجدد تدريبا دينيا تاما ، ومساعدتهم على القراءة لم نجد مطلقا ذكرا — بطريق مباشر أو غير مباشر — للمدارس أو للتعليم في قوانين بندكت ، هذا بالرغم من أن بندكت نفسه قد حث الشباب على التهذيب كما تحمك دير كاسيودورس Cassiodorus وكان له أكبر الأثر في النظم البندكتية بضرورة التربية العقلية . وفيما عدا تربية

الرهبان أو الشبان الذين يسلكون مسلك الرهبنة لم يهتم الديرية الا بقطر ضئيل من التعليم المدرسى طيلة عدة قرون ، وحتى هذا الجزء الضئيل كان يدور كله حول الدين . ورغم تدريس فنون القراءة والكتابة والفناء وحساب التقويم الكنسى — لضرورتها — فان هذه الأشياء جميعها كانت وقفا على عدد قليل جدا ثم وضعت الديرية قوانين تكميلية لقوانين القديس بندكت . وحثت الديرية ألا يقبل في حظيرة الرهبنة من كانت سنه أقل من ١٨ سنة ، وكان على الطالب أن يدرس سنتين . أما أولئك الأطفال الذين لم يقبلوا لصغر سنهم عن ذلك ، فقد أعدت لهم نظم مدرسية اعدادية .

وقيل انتهاء القرن الثامن الميلادى كانت تلك المدارس التى انتشرت فى غرب أوروبا — فيما عدا الجزر البريطانية — مدارس بدائية أولية . كما أن نوع التعليم فى هذه الديرية كان حقيرا وخاليا من أى نوع من التربية لأولئك الأطفال الذين لا يرغبون فى الانخراط فى سلك الرهبنة . ولم يشذ عن هذه القاعدة الا أيرلندة التى احتفظت بالأداب القديمة وباللغة اليونانية . وقد انتقلت هذه الدراسات من أيرلندة الى أديرة إنجلترا واسكتلندة . وهذه الدراسة وذلك الميل الى الأعمال الفنية واتساع الأفق العقلى الذى كان يميز القارة الأوروبية فى ذلك العصر كانت أيرلندة قد ورثته عن أديرة الكلت الرومانين الذين كانوا يسكنون بريطانيا عندما جاء القديس « باتريك » .

وكانت نتيجة تلك الحركة التى تزعمها الامبراطور شارل العظيم ووزيره « الكوين » فى أواخر القرن الثامن الميلادى أن كثرت المدارس الديرية ووصلت الى مرتبة خير من الأولى ، وجاءت بنوع من التربية لم يكن غرضه مجرد الاعداد للحياة الديرية فقط . ورغم الانحلال الذى حدث فى القرن التاسع والجزء الأكبر من القرن العاشر لم يكن هناك من شك فى أن المدارس الديرية سيطرت على التربية حتى سمي القرن الحادى عشر بالعصر البندكتى . بل ان هذه التسمية قد شاعت فى الفترة الممتدة



من القرن السابع الى القرن الحادى عشر . فحتى القرن الحادى عشر لم يكن هناك نوع من التربية خارج عن نطاق المدارس الديرية . هذا ولم يحدث أى تغيير فى حالة التربية حتى القرن الثالث عشر لأن الرهبان من الناحية العملية كانوا يقومون بعملية التدريس فى هذه المدارس . وبالأجمال يمكن القول بأن كل دير من الأديرة كان بمثابة مدرسة ، وأن التربية بوجه عام كانت اما فى الأديرة أو تحت اشراف الرهبان مباشرة . لقد تكلمنا عن ضالة التعليم ، ومن المستحسن الآن أن نتناول الكلام عنه وهو فى أوج عظمته . ولقد حدثنا « الكوين » عن مدرسة أستاذة « ألبرت » فقال : « لقد روى العالم البرت العقول الظمأة من ينابيع العلم ، فتقل الى بعض الناس فن النحو ، وأفاض على غيرهم من علم البيان ، كما عرف كيف يدرب هؤلاء فى معركة الفقه والشرعة ، وكيف يخرن أولئك على أغاني أدونيا Adonia وقد عرف البعض منه كيف ينفخون فى الناي ويحدثون النفثات الكاستيلية <sup>(١)</sup> ويضربون على القيثارة فيصلون الى قمة البارناسوس ؛ وعلم البعض الآخر انسجام القلك والطرق التى تسلكها الشمس والقمر ومناطق القطب الحس والكواكب السبع السيارة والقوانين التى تسلكها النجوم عند تحركها ، والتموجات البحرية والزلازل وطبيعة الانسان والحيوان والطيور وكل ما يسكن الغابات ؛ كما كشف عن خواص الأعداد المختلفة وعن مجاميعها ، كما بين كيفية تحديد مواعيد عيد الفصح . وفوق هذا كله شرح معميات الكتاب المقدس » . ويجب ألا نلقى التبعة بمحذافيرها على عاتق الكنيسة أو على عاتق الدير فى قلة المدارس وما كان عليه مستوى هذه المدارس من المحطاط . وجدير بنا أن نتذكر أن مستوى عامة الشعب حينئذ لم يكن يفضل مستوى البرابرة الا بقليل وأنهم فى ذلك الوقت اهتموا بشئون القتال والتخريب أكثر من اهتمهم بالمدارس .

(١) كاستاليا Castalia عين فى شق جبل بارناسوس ببلاد الإغريق، وكان مأوها يستخدم فى التطهر . وقد ورد فى الأساطير اليونانية أن أبولو وميوزيس كانا يقصدان تلك العين ، وأن جبل بارناسوس كان أكثر جبال اليونان قدسية - للراجع

## قل المخطوطات والاحتفاظ بالعلم :

ولقد خدمت الأديرة العلم خدمة عظيمة مساوية لتلك الخدمة التي ظهرت بعد تأسيس المدارس وذلك عن طريق العادة اليومية التي نمت على الناسك أن يخصص جزءا من وقته للقراءة كل يوم ، زد على ذلك أنهم فرضوا على كل من كان يعجز عن القيام بالأعمال اليدوية الثقيلة أن يقوم بنقل المخطوطات . ولقد استمرت مجهودات الرهبان من فجر تكوين النظام البندكتي وذلك لأن طبيعة إقامة شعائر الدين كانت تتطلب القراءة اليومية للكتاب المقدس ولكتب الآباء . وكان بكل دير scriptorium أو غرفة عامة للنسخ ، كما أضيف أخيرا لكثير من الأديرة صوامع خاصة لهؤلاء « النساخ » أو الكتاب . وفي كثير من الأحيان كان يوجد بالدير مكتبة وحجرة للدراسة . ولم يكن عمل هؤلاء الكتاب مجرد شيء آلي ، بل كان له آثاره العقلية والخلقية يتجلى ذلك من العبارة التي وجدت مكتوبة على جدران إحدى حجرات الكتابة « اللهم اشمل هذه الحجرة : حجرة خدمك بربكك ، وبارك كل ما يكتبون وقربه الى أذهانهم وحققه في أعمالهم » ويتجلى للقارئ من هذا الدعاء أن هؤلاء الرهبان كانوا يلجئون الى الكتابات الدينية . ومن الحق أن نقول أيضا أنهم نسخوا الأدب الروماني القديم وبعض الآداب اليونانية القديمة . ولولا هذه الحقيقة ما وصلتنا الدراسات القديمة الباقية بين أيدينا الى اليوم .

ويذهب موتالمبرت Montalembert الى أبعد من هذا فيدعى بأن معرفة الدراسات القديمة كانت منتشرة في فرنسا في القرن الثالث عشر أكثر منها في عصرنا الحاضر . ولكننا نرى في هذا القول كثيرا من المغالاة . وإذا كان هذا لا يصدق على الفترة التي نحن بصدها — أى من القرن السادس الى القرن الثاني عشر — الا أنها تصدق بيقين على القرون السابقة واللاحقة التي اعتمد فيها الآباء المسيحيون والمدرسون المسيحيون على « كتاب » أو « نساخ » الدير الذين كتبوا رسائل ورغبوا في انتشار تداولها .

وجدير بنا أن نشير الى أن كثيرا من أديرة الرهبان كانت لها شهرة لا تقل عن شهرة أديرة الرهبان بما كان لها من « مخطوطات » وبما أسس فيها من مدارس أيضا . ولا نقى أن نقول أن عملية النسخ كانت بصفة خاصة مناسبة لقدرات الرهبان وميولهم .

وهناك مظهر آخر من مظاهر العلاقة بين الأديرة وبين الأدب القديم يحسن ملاحظته . فكثير من المخطوطات الباقية عن تواريخ تأسيس الأديرة بها شروح عليها القاريء لبعض الكتابات الدينية القديمة ، أو أبحاث لأصحاب المدارس مكتوبة على رق أزبل ما كان عليه من كتابات ولا سيما ما يختص بالتراث القديم ببعض عمليات كياوية أو آلية . وبما لاشك فيه أن هذه الطريقة قد أدت الى فقدان عدة نصوص من الدراسات القديمة . وقد تناولت يد التخريب هذه الدراسات بناء على اعتقاد راسخ بأنها كانت لا تستحق الاحتفاظ بها . ومن المحتمل جدا أن يكون كثير من النصوص القديمة قد ضاعت فعلا الى الأبد .

وفي هذا التدمير في نظرنا الشيء الكثير من الوحشية . على أن هذه العادة لم تكن منتشرة حيثئذ كما كان يتصور البعض . فالتشائم أن هذا التدمير انتشر في القرن الثالث عشر عندما عمت المخطوطات المنسوخة . ثم ان هذا التلف الذي أصاب الكتابات القديمة يرجع غالبا الى زيادة الحاجة الى الرق لظهور الجامعات ولنزوات العرب التي أدت الى التدخل في موارد التموين في الشرق .

#### الأديرة خزائن للأدب والعلم :

لا يمكن أن نتكر فضل الأديرة على الأدب والعلم . فكل ما وصل إلينا من علم العصور القديمة وآدابها ، انما يرجع الى جماعة الرهبان . ومع أن العرب أضافوا الكثير ابان الجزء الأخير من القرون الوسطى ، فان هذه الزيادات ضمها جماعة الرهبان الى ما يمتلكونه . ولقد كان هؤلاء الحفظة على العلم ، جهلة بما حفظوه من الفناء . ولو لم يهيء الله لها هذه الأماكن لحفظه . لكان من الصعب أن نرى بقايا الآداب القديمة وقد

عاشت من القرن السابع حتى القرن الثاني عشر . ولقد ظلت الأديرة كصوامع أمن للعلم طيلة هذه الفترة الطويلة ، الكثيرة المهجمات البربرية التي انتقلت فيها بقايا الآداب القديمة الى شعب لا يزيد في تقدمه على تقدم هنود أمريكا . وبما يدعش حقا أن الرهبان الذين كانوا يحرسون هذه الكتب ، كانوا يجهلون قيمة هذه الكنوز الثمينة التي في حيازتهم . وقد كان مجرد اختلاس نظرة عابرة الى جوهرة فادرة من تلك الجواهر كافيا لاثامهم بارتكاب الاثم بالاستسلام للنوى ، والانخداع بأسباب الثروة وملذات العالم القاسد ! .

واذا كانت تعاليم بندكت الأولى قد خلت من ذكر أى تعاليم خاصة بحفظ الكتب ، فإن هذا الأمر يبدو هاما في تعاليم كلجنى Chugny فيما بعد . ولم تظهر غرف المكتبات الا في عصر متأخر بحيثمل أن يكون في عصر ظهور الجامعات ، ومع ذلك يمكن القول ان العناية بالكتب وحفظها بجمعة أو في غرف ، ظهر قبل ذلك . ولقد عبر راهب من رهبان القرن الثاني عشر عن موقف الرهبان ازاء الحركة العلمية قبل عصره فقال : « ان الدير الذى لا مكتبة له ، مثله كتل القلعة تموزها الأسلحة . فالمكتبة سلاحا ؛ ومن هذه الكتب نستعير الآيات من القانون السماوى فتكون كالسهام الحادة نهاجم بها العدو . ومن هذه الكتب أيضا نستمد سلاح الحق ، وخوذة الخلاص ، وترس العقيدة ، وسيف الروح وهى كلمة الله » .

ومع أن أغلبية الأديرة قد امتلكت عددا قليلا من الكتب التي تبحث في الدين ، فإتانا لا يمكن أن نتكر أن هناك أديرة كثيرة بلغ عدد الكتب لديها مئات ، وأن عددا قليلا بلغ مجموع كتبه آلافا :: وكان لدينا نوفاليز Novalesc في ايطاليا قبيل القرن العاشر ، مكتبة كان بها عندما دمرها العرب ، ما يربو على ستة آلاف وخمسمائة مجلد . على أن بعض الأديرة التي اهتمت بحركها العلمية ، كان لها مكتبات عظيمة ، واهتمت اهتماما عظيما بجمع الكتب بطريق تبادل النسخ المكررة التي كان يقوم

بمسلمها الرهبان ؛ وبذلك تكونت طريقة منظمة ودقيقة للاستبدال .  
وفتت القرارات الأخيرة للأديرة على مثل هذا الاستبدال ومثل هذا  
النسخ . وقد اتخذ البعض منه موردا للرزق :: وفي القرون الأخيرة  
من العصور الوسطى ، بدأت تعمل مجموعات من الكتب في الكاتدرائيات  
وفي القصور الملكية ، وحتى قلاع الأشراف كانت تنافس المؤسسات  
القديسة في هذا المضمار . ولكن بتأسيس الجامعات ، وباختراع الطباعة ،  
عرفت الأديرة أنها قامت بواجبها العظيم في هذا الميدان ، فأخذت تقل  
عنايتها بهذا العمل ، أو بعبارة أخرى هول انه لما تغيرت الأحوال ، لم  
يعد للاهتمام بالمكتبات لديهم شأن يذكر .

الرهبان أدياء منتجون :

ومع أن أفق الرهبان العقلي لم يكن متسعا ، ومع أنهم ظلوا كذلك  
حتى ظهور الأدب القومي في القرنين الحادى عشر والثانى عشر ، فمن  
الممكن أن نقول أنهم قاموا بإخراج كل ما ظهر من الأدب في هذه الفترة ،  
وشمل انتاجهم حياة القديسين ، والقصص الأخلاقية المختصرة كجموعة  
Gesta Romanorum وشرح الكتاب المقدس والتعليق عليه ،  
وتاريخ الأديرة ... الخ . ولقد ظهر رجال الحركة المدرسية قبيل هذا  
العصر واتسجوا الكثير من الأدب القومي . ولذلك يمكن القول ان أهمية  
الرهبان الأدبية خلال النصف الأخير من العصور الوسطى قد طغى  
عليها ما قامت به طبقة المدرسين من أعمال . وبما يجدر ذكره أن معظم  
المدرسين كانوا من « الاخوان » الذين جعلناهم في هذا البحث ضمن  
الرهبان . وانه في النصف الأول من القرون الوسطى — القرون  
المظلمة — كان للرهبان هذا المركز الممتاز الذى جعلهم يدخلون جميع  
أنواع المعرفة في نطاق نظمهم الدراسية .

ولما كان هؤلاء الرهبان غير مقيدين بقيد يحد من إيمانهم وميلهم  
للتصديق ، ولما كان ميلهم للتشكك ومقدرتهم على النقد في حالة ضعف  
وقص ، ولما كانت حياة الزهد والتشف التي كانوا يستسكون بها ،

وظروف الحياة القاسية البشعة التي أحطت بهم في عصرهم قد جعلت مجال خيالهم خصباً فسيحاً — قول لما كانت حالتهم هذه ، كان ما تحويه كتبهم — سواء أكان تاريخاً أو تراجم أشخاص — محدوداً فقط بمحدود خيالهم الغصب . فقد كتب التاريخ — كما ادعوا — لتعظيم الآلهة والتهوض بمصالح الكنيسة . وأصبح الحكم على النتائج وتهدير البواصت ، وضبط الحقائق ، محدودة بمحدود وجهة النظر هذه . ومع أن معظم معرفتنا عن التاريخ السياسي لهذه العصور مستمد من أسفار الأديرة — بل أن بعضها مثل *Venerable Bede for England* يعتبر آثناً مرجع لأخبار هذه العصور — فإن بعضها مليء بالأخطاء حتى أن حقائقها لا بد أن تحقق بدقة بالرجوع إلى مراجع هامة أخرى قبل أن قبل . ومع ذلك تعتبر تواريخ الأديرة أفضل بكثير من التواريخ التي نشأت في البلاط ، لأن الراهب كان بعيداً عن تعظيم الأشخاص ، وكان عرضة لأن يبعد عن الحق مدفوعاً بدوافع من نوع مخالف ، أهمها الرغبة في زيادة هوى الكنيسة أو زيادة سمعة أولئك الذين يدافعون عنها من المدعين . ويمكن أن تقدر القيمة الأدبية لمثل ماكتبه *Edward* في ترجمة حياة *Karl* وفي تاريخ *Paulus Diaconus* دياكونوس عندما تذكر أنه لم تحفظ سجلات في بلاط كارل لصعوبة إيجاد أشخاص يعرفون القراءة والكتابة، وعندما تذكر حالة أساطير الكارلويجين التي كانت لها قيمة تاريخية حقيقية في القرون التالية . فإذا اعتبرنا هذه المؤلفات كتب تاريخ لتلك العصور ، كانت مهمة جداً كوارث تستمد منها العلم بالأساطير والأخلاق والقوانين والأفكار التي شاعت حينئذ . وقد وجد أن عند هذه المؤلفات التاريخية عظيم سواء في أديرة إيطاليا أو فرنسا أو ألمانيا أو الأراضي المنخفضة أو الجزر البريطانية أو الممالك الأيوبية الصغيرة . ومن هذا كله استقينا كثيراً من معرفتنا بهذه القرون القلائل .

وقد خصصت الطائفة الثانية من الكتابات المدنية للبحث في القرون

المرحلة السبعة بجانب التاريخ ، أو للبحث في مادة منها . وهذه المؤلفات في حاجة الى أن تدرس من ناحية أخرى .

تراث الأديرة الأدبي :

### الفنون السبعة الحرة

قد احتفظت المصور الوسطى بعلوم القرون السابقة وبعض القرون اللاحقة بصورة مصفرة ، وهي في مجملها كانت أقل من السابقة واللاحقة . ويستحسن أن نتعرف بإيجاز بميزات ثقافة المصور الوسطى الدنيوية وموادها التي نجت من عبث التبريرين واهلهم التام .

هذا وإن مصادر الأقدمين التي حصلت عليها المصور الوسطى كانت أبعد أن تحتفظ بظاها القديم لأن معظم المؤلفات القديمة كانت قد اختفت ولم يبق منها الا ما نظمه بعض المعلمين في أسلوب موجز لاسيا في القرن الخامس . وفي هذا الوقت شاع بين المثقفين أن عبارة « الفنون السبعة » تشمل جميع العلوم التي كانت معروفة حينئذ . ولقد حدث انقسام نواحى المعرفة الى مواد قبل القرن الخامس بعدة طويلة ولم يبق أمام رجال الدين والمولمين بوضع الرموز والمصطلحات في القرون الوسطى الا تحديد عدد هذه المواد وجعلها سبعا . وقد رأينا من قبل ( صفحة ١٣٦ ، ١٤٥ ) أن أفلاطون قد فرق بين مايسى الآن المجموعة الثلاثية Trivium (القواعد والبيان والحوار) وبين مايسى المجموعة الرباعية Quadrivium (الحساب والهندسة والموسيقى والفلك) . على أن فارو Varro وهو أعلم علماء الرومان قد ألف في تلك الفنون الحرة في نهاية القرون الوثنية وضم الى تلك المواد الآلهة الذكر ، فن البارة والطب والفلسفة . أما كوتليان ، ففى رسالته عن التربية قد حذف من الدراسات الحرة ، الحوار والرياضة . وأما القديس أوغسطين فقد كتب رسالة عن اثنتين من هذه ، وقرر أن في عزمه أن يكتب رسائل عن خمس أخرى . أما كايلا Capella — وقد كان من كتاب الفترة نفسها — فقد أتم رسالته عن الفنون الحرة السبعة ، وقد لخص فيها جميع انواع المعرفة . وقد قال

الأستاذ « دافيدسن » أن أول استعمال حقيقى لقانون الحرة ، كان على يد رابانوس مورس Rabanus Maurus فى القرن التاسع . ومن المحقق جدا أن كاسيودورس Caesiodorus فى القرن السادس والكوين Alcuin قد اقتضا بدراسة المواد الدينية التى قال عنها رابانوس مورس انها الأعمدة السبعة فى معبد الحكمة .

وكان مارتيناس كايلا Martinus Capella — السابق الذكر — أحد ممثلى الثقافة الوثنية فى شمال افرقية ، وقد كتب رسالة De Nuptus Philologie et Mercurii ( زواج علم اللغة من عطارد ) الذى ظل طيلة النصف الأول من القرون الوسطى أعظم مرجع تستقى منه المعارف القديمة . فالاله عطارد Mercury أراد الزواج ، وحيفئذ أخذت السموات التى قال بوجودها الوثنيون ، تتحرك لتقرر أولا بمن يتزوج عطارد ، ثم تحتل باتمام زواجه من أكثر اللغات ثقافة وهى « الفيلولوجيا » أى مادة البحوث اللغوية . أما الوصفات السبع اللاتى قدمهن هيرموس للحاضرين ، فهى مادة النحو ، ومادة المخاورة ، ومادة البلاغة ، ومادة الهندسة ، ومادة الحساب ، ومادة الفلك ، ومادة الموسيقى . وكل واحدة تظهر فى الفصل ، تذكر أبوها وأصولها الذين أجيئوها ، ثم تشرح الحاضرين أصول المادة التى تمثلها . وقد تضمنت هذه الخطب التى ألقتها الوصفات ، جميع نواحي المعرفة التى كانت تدرس بالمدارس فى تلك القرون مصوغة فى أسلوب بالغ غاية المشوشة التى نعملها فى أساليب الكتب المدرسية . ومع أن كايلا يحاكى فارو فى نظامه وتزيينه ، فانه يستقى مادة مؤلفاته مما كتبه شيشرون وبلينى Pliny وسولينوس Solinus ومن كتاب آخرين أقل مرتبة من هؤلاء .

بيوثيوس Boethius ( ٤٨٠ — ٥٢٤ م )

قد كان بيوثيوس أشد رجال العلم هوذا فى مسهل القرون الوسطى ، على الرغم من أنه لم يحظ بتلك الشهرة التى حظى بها كايلا نتيجة لاستعمال كتبه فى المدارس . وكانت مهمة بيوثيوس الرئيسية أن يعد العالم فى



التقرون العديدة التالية بذلك القدر الضئيل من معارف قدماء اليونان الذى استطاعت التقرون الوسطى أن تحتفظ به ، وبخاصة فلسفة أفلاطون وأرسطو . وكان هدفه أن يقوم بترجمة جميع مؤلفات هذين الفيلسوفين الى اللغة اللاتينية ، ولكنه لم يتم الا جزءا يسيرا من هذا العمل ، ولم يعرف الا القليل من هذا الجزء فى تلك القرون المظلمة . ومع أن بعض رسائله المختصرة كانت أول حافظ لحركة المدرسين ، فان كتبه الهامة لم تعرف حتى القرن الثانى عشر . ولقد أمد التقرون الوسطى بالمنطق والأخلاق ؛ أو يقول بعبارة أخرى انه وضع أسس جميع العناصر الجدلية فى التربية فى ذلك العصر . ولقد كتب أيضا فى الحساب والهندسة والموسيقى ، ولقد كانت مؤلفاته مراجع واسعة الانتشار ، وظل مؤلفه فى الموسيقى يدرس فى بعض الجامعات حتى القرن الثامن عشر . وكان أهم كتاب له هو « سلوى الفلسفة *The Consolations of Philosophy* » الذى كتبه فى أثناء سجنه وقيل قتله على يد الامبراطور تيودريك الذى كان فى خدمته مدة طويلة . وبفضل هذا الكتاب الذى كان أكثر الكتب المدنية انتشارا فى العصور الوسطى ، استقى العالم خلال النصف الأول من هذا العصر أكثر ما عرف عن القدامى من الفلاسفة وعلماء الأخلاق . ومع أن كتاباته لاتدل مطلقا على أنه كان يمتنع العقيدة المسيحية ، فان كنيسة القرون الوسطى اعتبرته مسيحيا وبذلك أدخلت كتاباته — وهى آخر ما كتب فى العصر الوثنى — ضمن تقاليد الكنيسة .

كاسيودوراس Cassiodorus ( ٤٩٠ — ٥٨٥ م )

كان كبير وزراء لأربعة من الأباطرة المتبربرين الأوائل — أو الملوك القوط — ومن هنا كان لهم بمثابة مترجم للثقافة اللاتينية ، كما كان أيضا ينقل وصاياهم لرعاياهم من الرومان . وقد بلغ شهرته بفضل نشاطه السياسى ولكنه قضى نصف حياته الأخير فى دير أنشأه بنفسه ، وهنا كتب لرهبانه شروحا وكتبا وموضوعات علمية تحوى الفنون السبعة الحرة . وقد كتب تاريخا للعالم أجمع . وقد اهتم بدراسة الرهبان وحضهم

على دراسة المؤلفات القديمة ؛ وقرر أن على أولئك الرهبان الذين لا يميلون إلى الأدب ، أن يهتموا بالزراعة ونصحهم بقراءة مؤلفات كوليوميلا ، وكانو Columella & Cato وغيرهما ممن كتبوا في الزراعة . وقد أفتق معظم ثروته على جمع المخطوطات ، وبفضله أصبحت عملية النسخ جزءا هاما من عمل الأديرة . وهناك من الأدلة ما يثبت النظرية القائلة بأن الاحتفاظ بالعلم والمعرفة في الأديرة ، إنما يرجع للمآثر « كاسيودوراس » أكثر من رجوعها إلى بندكت Benedict — وإلى يرجع الفضل في دعم عادة كان قد بدأها أحد أتباعه من الرهبان سنة ٥٦٢ م وهي جعل عهد السيد المسيح مبدأ للتاريخ ومع أن حياتي بوثيوس وكاسيودوراس — اللذين كثيرا ما يوصفان بأنهما التوأمين العظيمان — تنهجان منهجا واحدا ، وتجريان في مجرى واحد وتهدفان إلى أغراض متشابهة ، وتنتهيان إلى نتائج متماثلة — أقول مع هذا وذاك ، فإن الأول كان يعني بمعارف الماضي وثقافته ، في حين أن الثاني كان يعني بالثقافة التي يجب أن تكون ثقافة المستقبل ومن ثم ، كثيرا ما يوصف الأول بأنه آخر علماء الرومان ، في حين أن الثاني يوصف بأنه أول ممثل للملأء المحدثين الذين كانوا يودون أن تركز جميع الجهود العلمية للنهوض بمصالح الكنيسة .

إيزيدور Isidore ( ٥٧٠ — ٦٣٦ م )

أسقف أشبيلية ، وأعظم ممثل لعلوم القرون الوسطى ، لأنه ألف لرهبانه واكليسوسه دائرة معارف سماها «الأصول Origines» أو الاشتقاق Etymologies تضمنت خلاصة كل العلوم المعروفة . ومحتواها العام هام ، إذ أنها تمدنا بفكرة ما عن العلوم التي كانت تدرس في ذلك العصر . وقد غنت أجزاءها الثلاثة الأولى بالفنون السبعة ، وعن الجزء الرابع بالطب والمكتبات ، أما الجزء الخامس فكان محور أبحاثه القانون والتاريخ ، والجزء السادس عرض للكتاب المقدس ، أما الجزء السابع فعن العالم السماوي والعالم الأرضي ، والجزء الثامن خصص للكنيسة والمذاهب ، أما الجزء التاسع فلفغة الشعوب ، وجعل الجزء العاشر للاشتقاق اللغوي

**Etymology** ، والحادى عشر للانسان ، والثانى عشر للحيوان والطيور ، والثالث عشر للعالم وأجزائه ، والرابع عشر للجغرافيا الطبيعية ، والخامس عشر للجغرافيا السياسية والمباني العامة وعمل الطرق والمساحة ، والسادس عشر للأحجار والمعادن ، والسابع عشر للزراعة وفلاحة البساتين ، والثامن عشر لمصطلحات الحرب والألعاب العامة ، والتاسع عشر للسفن والمنازل والملابس والزينة الشخصية ، والعشرين للحوم والمشروبات والآلات والأثاث . ويبدو من هذا أنه خلاصة أو موسوعة تستطيع أن تلم بشتات العلم . ولكن يجب أن نتذكر أن معظم هذه الكتب لا تمدو أن تكون حصرا لأسماء الكتب ، وأن معظمها يشوبه أخطاء كثيرة من هنا ومن هناك ، وأن معظم ما احتوته مشتق من مؤلفين قدماء . ومن جهة أخرى ، فهي بعيدة عن التجديد . ومع اشتغالها على كل هذه المعارف ، فقد كانت في مجلد واحد . ومع أن ايزيدور كان ملما بأجزاء من مؤلفات اليونان والرومان ، وأنه حرم على رهبانه استخدامها . وقد صرف كتابه المذكور ، الطلبة وغيرهم عن استخدام مؤلفات أخرى الى حد ما ، لأنه كان كتابا ممتازا . ذلك هو الأثر العام الذى كان لهذه الطائفة من الكتب التى ظهر من بعدها فى القرون التالية ، كتب أخرى متعددة أخرجهام بعض الرهبان العلماء . وسوف نذكر بعض هذه الكتب فى الفصل التالى .

محتوى القنون السبعة :

هنا نعالج مظهرا آخر من مظاهر الثروة الفكرية فى العصور الوسطى . وانه ليبدو من الصعب أن نقرر قيمة علومهم حتى ندرس محتوى هذه القنون السبعة . فالهندسة مثلا كانت دائما تشمل مبادئ الجغرافيا ، وكان الملك يشمل الطبيعة ، والنحو يشمل الأدب ، والبيان يضم فى ثناياه التاريخ . أما الى حد واقعى اتخذت أدبيات الأقدمين لها مكانا فى ميدان النحو والبيان ، فمشكلة لها حلول مختلفة ومن الصعب أن تفصل فيها : فايزيدور وكاسيدوراس عرفا الاغريقية ، وكان لكل منهما مكتبة صغيرة من الآداب الاغريقية القديمة . ولكن فى القرن التالى ، اختفت معرفة

اللغة اليونانية من غرب أوروبا . ومن المؤكد أن هذه المعرفة ظلت قائمة خلال العصور الوسطى بجهود الرهبان الكلتين في الجزر البريطانية . وإذا كانت معرفة الاغريقية بقيت حية هناك مدة أطول من بقائها في القارة ، فإن بقاها هناك بعد تلك القرون الوسطى المظلمة ، كان مقصورا على حالات نادرة . ولقد كان لدى الكوين *Alcuin* بعض المعرفة بتلك اللغة ، ولكن معرفته للأدب كانت قليلة ، ولو أن من سبقوه ومن لحقوه كانوا يعرفون أكثر من ذلك . ولقد كانت معرفة الأدب اليوناني بطريق غير مباشر ضئيلة جدا سواء آكانت عن طريق الترجمات اللاتينية أو عن طريق خلاصات أو اشارات تفصيلية وردت فيما كتبه بعض الكتاب مثل بوثيوس . على أن بعض مؤلفات فرجيل وشيشرون كانت معروفة جيدا ، ومع ذلك لم تمكن الأديرة تستحوز في أغلب الحالات الا على عدد قليل جدا من مؤلفات الكتاب القدماء . ويذكر لنا « الكوين » من أسماء الكتب التي كانت موجودة في مكتبة « يورك » ، مؤلفات بوثيوس ، وبليني ، وأرسطو ، وشيشرون ، وفرجيل ، ولاكتاتيس ، ولوكان ، ودوناس *Donatus* وبريسكيان *Priscian* — هذا الى جانب جميع مؤلفات أشهر آباء الكنيسة ومؤلفات هر غير مشهورين من كتاب اللاتينية . ويقال زيادة على ذلك ان دليل الكتب بمكتبة يورك في القرن الثامن ، يدل على أنها كانت أعظم من أى مكتبة أخرى في فرنسا أو انجلترا حتى القرن الثالث عشر . ولقد سبق أن ذكرنا انتشار استعمال الأدب الوثني في مدارس الأديرة في سانت جال *St Gall* خلال القرن العاشر والحادي عشر . وكثيرا ما نرى في السجلات الديرية ذكر أسماء بعض المؤلفات الكلاسيكية لاسيا فرجيل وأوفيد وشيشرون .

وبالرغم من ذلك فقد كان الاتجاه العام نحو هذا الأدب ، ونحو دراسته ، اتجاها عذائيا . ويقول « الكوين » لتلاميذه في تورز *Tours* « ان دراسة الأشعار المقدسة كافية لكم ، وليس هناك أى مبرر لأن تدنسوا عقولكم بنثر فرجيل المترف » . ولييان اقبال ما من بعض الرهبان

على دراساتهم وشرح وجهة نظرهم نحو هذه الأدبيات القديمة قتبس ما يأتي مما كتبه بطرس الناسك Peter the Venerable رئيس كنيسة كلنجي Cluney خلال القرن الثاني عشر : « انظروا الآن ! اتنا بدون دراسة أفلاطون ، ومن غير التعرض لمناقشات الأفلاطوني ، ولا لأراء أرسطو ، ولا لتعاليم الفلاسفة ؛ قد أمكننا أن نكشف طريق السعادة . انكم تفرون من مدرسة الى مدرسة ، فلماذا تجهدون أنفسكم لتعلموا أو تتعلموا ؟ لماذا تبحثون — باستخدام آلاف من الكلمات ، وببذل جهود مضاعفة — عما يمكنكم الحصول عليه — اذا شئتم — بلغة سهلة وبقليل من الجهد ؟ لماذا تجمدون عبثا في القاء الشعر مع الكوميديين كتاب المزيات ؟ وتخزنون مع التراجميين كتاب المآسي ؟ وتعبثون مع أرباب النظم ، وتخدعون بالشعر والفلسفة ؟ ولماذا تهكون أنفسكم بما لا يعتبر فلسفة في الحقيقة ، وانما أستطيع أن أدعوه — بدون أن أقصد ايذاء أحد — هذيانا وحقا ؟ » .

وكان لبيت « كلنجي Cluney » تقاليد أخرى سيطرت على الديرة مدة قرنين أو ثلاث وكان لها الأهمية نفسها : فقد كان من المعتاد في الأنظمة الديرية حيث يحيم السكون ، أن يعبر الفرد عن رغبته بإشارات ؛ فالراغب في كتاب ديني يعبر عن ذلك بمد راحتي اليد ثم يعمل حركة يقلد بها قلب صفحات الكتاب ، ولكنه اذا أراد كتابا من الكتب الكلاسيكية القديمة ، يعبر عن رغبته هذه بتقليد حركة الكلب وهو يحك أذنه وبذلك يعبر تعبيرا صادقا عن اتجاهه ازاء الكتب التي لا يؤمن بها .

وعما يجدر ذكره أيضا ، الانبياء العام نحو فرجيل Vergil ابان القرون الوسطى ، فقد كان يعد أبرز هؤلاء المؤلفين القدماء وأكثرهم ضلالا . وقد كان يوصف بأنه صديق الشرير يمثل لكل مافي هذا العالم من غواية وخداع . والواقع أنه قد ظهر في هذه القرون أدب مستفيض يوصف بأنه شيطاني فرجيلي ، ويصور وظيفة الشعر بأنها وظيفة تقود الى جهنم ، كما يصفها « دانتى » في نهاية هذا العصر التاريخي العظيم .

ان أهم مظهر من مظاهر تاريخ التربية فيما بين القرن السابع والقرن الثاني عشر — تلك المدة التي لم تكن ديرية المظهر — كان حركة احياء العلوم تحت حكم الامبراطور شارلمان . فقد عمل هذا الامبراطور على أن يوحد بين عمل التيتوتون وعمل الرومان ، وأن يوفق بين الترجمة المتبريرين وبين الثقافة الرومانية ، وأن ينقل أسس النظام الاجتماعي الى الألمان الذين قام على أكتافهم فيما بعد صرح المجتمع . وقد صار المتبريرون مسيحيين أورثوذكس ونقلوا من الوثنية بفضل الكنيسة الكاثوليكية المقدسة ، وأصبح كيان المجتمع السياسي والقانوني مقبولا نهائيا لدى التيتوتون بتأثير الامبراطورية الرومانية المقدسة التي أسسها شارلمان في سنة ٨٠٠ م . ولم يبق أمامه الا أن يضيف الى عوامل الاتحاد الخارجي وحدة داخلية من اللغة والأفكار ومن العناصر الثقافية للحياة الاجتماعية . وكان هدف شارلمان الذي لا يجيد عنه ، هو تحقيق هذه الوحدة ، واقتباس اللغة اللاتينية وتعاليم الكنيسة وما بقي من الثقافة الرومانية . وكان من الطبيعي أن يلجأ شارلمان الى معاهد التربية الوحيدة الموجودة لديه وهي الأديرة . أما المدارس الرومانية القديمة التي قدر لها أن تبقى في المراكز الرئيسية للمقاطعات فكانت من التسوع الأولى أو البدائي ، وكانت قائمة في الأسقفيات والأديرة . ولكن الحركة التي شجعها شارلمان قد كانت أبعد من أن تكون لها أهمية ديرية . وقد كانت هذه الحركة هي الحركة الوحيدة التي قام بها ملك لتشجيع نشر التربية بين شعبه من عهد آخر امبراطور روماني حتى عصر الجامعات . أما ما قام به الملك « ألفريد » في إنجلترا ، وغيره من الملوك ، فلم يعد أن يكون شخصا وعليا .

وفي سنة ٧٨٢ استدعى شارلمان « الكوين » الى القارة الأوربية من المدرسة الكاتدرائية في يورك ليناعده على تحقيق رغبته في احياء حركة

العلوم . ولقد ظل الرهبان الايرىديون مدة قرن أو اكثر قبل ذلك الوقت ، يعملون مبشرين وهداة للتربية والنشاط التربوى فى القسامة الأوربية . وقد حاول قس بلات الملوك الميروفنجيان Merovingian النهوض بالعلم ، ولكن بفضل « الكوين » هذا ، تحولت مدرسة العصر الى معهد معين احتضنه شارلمان نفسه ، وعضده أعضاء الأسرة المالكة والشبان النبلاء ؛ ومنها استمد شارلمان مساعديه فى ادارة شئون امبراطوريته العظيمة .

وإذا كانت المهمة الملقاة على عاتق المدرسة يسيرة من ناحيتها الأدبية ، فإن أهميتها كانت عظيمة جدا من حيث ما كان لها من أثر . وفى سنة ٧٨٧ م أصدر شارلمان أمرا باستيلائه على المدارس ، فكان بذلك واضعا لأسس التربية الحديثة . وقد أوجب شارلمان فى الأمر نفسه على رجال الأديرة والاكليروس وعلى الرهبان ، دراسة الآداب ، وذلك عندما لاحظ أن عددا كبيرا من رجال الدين لا يستطيع القراءة ، وكانوا يقومون بالقوس الديفية عن ظهر قلب . ولما رأى أيضا أن كثيرا من المعلمين أظهروا فى مراسلاتهم له أن تعليمهم خاطئ . وأوجب على الرهبان دراسة الآداب لتكون هناك طريقة منظمة للحياة متفقة مع تعاليم الدين المقدس .

وبعد سنتين ، لم يشر الأمر الأول الثمرة المرجوة منه ، فأصدر شارلمان أمرا آخر ذكر فيه بالتفصيل الدراسة التى ينبغى أن يدرسها الرهبان ورجال الاكليروس . وأصدر أوامر أخرى كثيرة فى السنة نفسها لرفع مستوى الاكليروس من الناحية العلمية والأخلاقية ، وآخر ليوجه الأساقفة الى أن القسس لا يختارون من طبقة العبيد بل من طبقة الأحرار . وفى سنة ٧٨٩ أصدر أمرا يقضى بأن يكون لكل دير ولكل كنيسة ، مدرسة يتعلم بها الأولاد الزامير والموسيقى والغناء والحساب والنحو . وأمر أيضا أن تكون الكتب التى تعطى لهم خالية من الخطأ ، وأن يعنى الأولاد بها فلا يتلقونها فى أثناء القراءة أو الكتابة . وفرض شارل على موظفيه زيارة الأديرة ليشرفوا على تنفيذ أوامره ، وليروا أن

القساوسة كانوا يعيشون طبقا لأحكامها . وفي واحدة من الأسقفيات على الأقل — وهى أسقفية أورليانز — كانت محاولة لاتباع نظام مشابه فى مدارس الأبروشية ، فكانت هذه فى الواقع محاولة لوضع نظام مدارس أولية . ومن هذا نستمد أساس الادعاء المبالغ فيه ومؤداه أن التعليم الأولى بين الطبقات الدنيا ، كان فى فرنسا فى القرن الثامن ، أعم وأكثر انتشارا منه فى النصف الأول من القرن التاسع عشر . ويخلص الأستاذ جيبون Gibbon الحركة كلها فى قوله « ان الامبراطور اجتهد فى تعليم الكتابة التى كان يمارسها حينئذ كل فلاح فى طقوله . ومن الواضح أن رجال الاكليروس والرهبان قد قدموا قدما سريعا فى عهد كارل . ومن الواضح أيضا أن تلك الجهود لم تكن موضع رضى تام حتى من قبل الكوين نفسه ، يدل على ذلك أنه رغب رغبة شديدة فى أن ينسحب من البلاط الملكى لفساد الحياة بين الأفراد ، ولانتشار الغلظة والوحشية فى مجتمع كان شغله الشاغل الاشتباك الدائم فى الحروب . وفى سنة ٧٩٤ بلغت هذه الرغبة نهايتها بانسحاب الكوين الى دير فى « تورز » وظلت الحركة التربوية تتبع من هذا الدير ومن غيره ، وكذلك من البلاط الملكى ، وقد ازدادت قوة رغم الصعوبات . وبما يشبه أمر كارل فى أهميته ، أمر آخر أصدره خلفه سنة ٨١٧ وقد فرض هذا القرار الرجعى أن تكون مدارس الأديرة مقصورة على الأولاد الذين يكون مآلهم أن ينقطعوا لحياة الأديرة .

#### الكوين ( ٧٣٥ — ٨٠٤ م ) :

يعتبر الكوين أعظم مربى النصف الأول من القرون الوسطى لما كان له من نفوذ وقوة تأثير فى شارلمان ، يتجلى ذلك من تلك القرارات المختلفة ، ولذا يستحق منا بعض الاهتمام . ولقد كان المركز الذى رفعه اليه شارل سنة ٧٩٤ أهم مركز كسى فى فرنسا . وكان دير تورز أغنى أديرة فرنسا ، وكانت ممتلكاته واسعة تكاد تماوى ممتلكات قسم من أقسام الدولة ، وكان مما يميز به الكوين أنه سيد لعشرين ألف من العبيد .



وقد اتخذ الكوين من هذا الدير مركزا للثقافة العلمية في فرنسا كما كان مركزا للتأثير في نشاط الكنيسة . وقد هرع اليه الشباب المحب للعلم جماعات وقد خرجت من هذا الدير تيارات متدفقة من النشاط قوامها تلاميذ الكوين وأتباعه الذين ذهبوا الى عدد كبير من الأديرة في جميع أنحاء البلاد . وتمتاز آراء الكوين في التربية بأنها محدودة ؛ فهو يرفض دراسة الآداب القديمة التي انغمس هو نفسه في دراستها وهو شاب ، ويعنى عناية خاصة بالمظهر الصوفي للحياة في الدير ، وقد طالب تلاميذه ورجال الأديرة بوجه عام أن يدرسوا الكتب المقدسة . ومن ناحية أخرى نجد أنه مع اهتمامه بدراسة الفنون الحرة في تلك الحدود التي رسمها ، فإنه يسمى جاهدا في انشاء مكتبة عظيمة بتورز ، فقد أرسل النساخين الى إنجلترا لهذا الغرض ، وشجع النسخ في الأديرة الأخرى . وبالرغم من أن الكوين قد خطى من العلم بما حظى به غيره من علماء عصره ، فإن معارفه الراقية كانت محدودة . وكان أكبر همه توجيه العلم لموازرة الكنيسة . وقد تعاون هو وكارل على أن يثبتوا للملأ أن التربية الفكرية لا تقل في ضرورتها لصالح المجتمع ، عن الإصلاح الديني والخلقي البحت . وفي هذا الصدد يقول : « لا تحرقوا العلوم البشرية ( الفنون الحرة ) بل اجعلوها أساسا للتعلم ؛ لذا يجب أن نعلم الأطفال النحو ومبادئ الفلسفة ، كي يرقوا في مدارج الحكمة ويصلوا الى القمة التي هي الكمال الديني ، وكلما تقدمت بهم السن استطاعوا أن يزيدوا في ثروتهم العقلية » .

ومن هذا نرى أن الكوين يقتضى أثر كاسيودورس ، اذ كان على علم بمؤلفاته . وقد كان ما سطره الكوين عن الفنون الحرة مستعاراً مما كتبه عنها سلفه هذا ، ولهذا نراه يقول عن هذه الفنون انها هي الأساطين السبع التي قام عليها معبد الحكمة ، فيجعل دراستها سائفة يقرأها الكتاب المقدس . وقد كتب الكوين نفسه في النحو والخطابة والجدل والحساب وفي الفنون السبعة الحرة . وكانت الرسائل التي ألفها في العلوم الخاصة ، في أسلوب حوارى ، ذلك الأسلوب الذي ألفه الناس في القرون التالية .

وقد اشتملت رسالة الحساب على ثلاث وخمسين قضية : خمس وأربعون منها في العد السهل ، وكثير من هذه القضايا يتعلق بالحساب والهندسة ولا يشتمل الا على قليل من القواعد الحسابية ، وقد تتضمن عدد منها مسائل حسابية من النوع الحديث السهل الحل مثل « اذا كان الفلاح الذى يحرث الأرض يدور بمحراثه ثلاث مرات عند كل نهاية من نهايتي الحقل ، فكم خطا يكون قد صنع ؟ »

رابونس موراس ( ٧٧٦ — ٨٥٦ م )

كان رابونس موراس Rabanus Maurus أقدر تلاميذ الكوين وأشهرهم . ولما كان رابونس رئيس دير « فلدا Felda » الذى كان أول الأديرة وأهمها في شمال ألمانيا فقد كان له في هذه المقاطعة من النفوذ ، نفس ما كان لألكوين في مقاطعة فريلانند Freeland . وكان أهم عمل قام به هو دائرة معارف تماثل موسوعة ازيبور Isidore التى اتخذها أساسا لموسوعته . وكانت لديه خبرة ودراية باللغة اليونانية مثل ألكوين ، ولكنه كان يهتم بالجدل أكثر من اهتمامه بالنحو . وهو يقول ان الجدل هو علم العلوم ، أو هو يعلمنا كيف نعلم وكيف نتعلم . وقد كتب أيضا كتابا عن الرهبان ، وفي هذا الكتاب رسالة عن العلوم والفنون . وهكذا نرى أن « رابونس » كان من أكبر معلمى عصره .

يوحنا الاسكتلندى Joannes Scotus Brigens ( ٨١٠ — ٨٧٥ م )

هو من أشهر خلفاء ألكوين في مدرسة المصّر . وقد استدعاه شارل الأصغر من الجزر البريطانية حوالى سنة ٨٤٥ كما استدعى شارل « ألكوين » من قبل . ولما كان يوحنا أغزر عالما من كل من ألكوين ورابونس ، فاقنا نزاه يقرر دراسة اللغة اليونانية ، ويفشر من معارف القدماء — وبخاصة معارف الآباء الاغريق — مادة أغزر وأوسع نطاقا مما كان معروفا لدى التوتون حينئذ . ولما كان ينظر الى كتاب الوثنية نظرة أكثر تسامحا وعظما ، فقد جعل ماكتبه « كابلا » مرجعا أساسيا للدراسة المدنية في الأديرة . ولما كان نشاطه العقلى أشد من نشاط جميع من سبقه ، فقد

وصلت عنايته بدراسة الجدل الى درجة لم تعهد من قبل . ولما كان يسلك مسلك الاتحاد في آرائه الى حد ما ، فقد عمل على تشجيع الجدل في الالهيات الى حد لا نظير له من قبل . وكان على يد يوحنا هذا ، أن بدأ ذلك الصراع الطويل الأمد الذى قام بين المذهبين الواقعى والاسمى . ومع ذلك فقد تلا عصر يوحنا فترة استمرت أكثر من قرن ، من الممكن أن نسميها فترة انتقال خاصة بالبحوث الفكرية . وقد نشأ عن نشاط رابونس ويوحنا ، وعن تفوذهم العلمى بطريق مباشر ، أن بعث النشاط الفكرى مرة أخرى في أواخر القرن الحادى عشر وخلال القرن الثانى عشر ، ذلك النشاط الذى سنبحث فيه تحت عنوان « المذهب المدرسى » .

### التصوف — أو التربية كهذيب روحى

#### طبيعة التصوف :

التصوف نوع آخر من أنواع التربية ، له أهميته الخاصة ، اذ أنه يتم المظاهر الأخرى من مظاهر الفكرة التهذيبية فى التربية . ولما كان متصوفة العصور الوسطى لا يمدون أن يكونوا رهبانا ، فهذا النوع من التربية له علاقة عظيمة بالديرية . ولما كان التصوف بطبيعته لا يؤثر الا فى عدد قليل من الناس ، فأهميته بالنسبة لتاريخ الفلسفة والدين ، أهم كثيرا جدا من أهميته بالنسبة لتاريخ التربية والتعليم . ولما كان الكلام عن التصوف لا يهمنى الا قليلا ، فانه من الأفضل أن نعرف فكرة عامة عن مدلوله ، وبذلك قد تتمكن من تقدير الحياة العقلية ومن الامام بالتربية التى سادت فى العصور الوسطى .

يختلف التصوف كضرب من ضروب الحياة عن حياتنا العادية ، دينية كانت أم دنيوية . فتختلف عن الديرية أى الحياة الدينية المنظمة كما يختلف عن الحركة المدرسية أى الحياة العقلية المنظمة . فالتصوف نظام فى التربية والتعليم خاص به . وفى عصر مثل عصرنا هذا ، حيث تتعلم ماتعلم من وجهة النظر الواقعية ، يصبح من المستحيل أن نعدل فى الحكم على معتقدات

المتصوفين . ومن المستحيل على شخص لا يعطف على وجهة نظر المتصوفة ، أن يفهم معناها فهما صحيحا . ومعروف أنه من المستحيل على أى شخص أن يحدد هذا النوع من التفكير فى ألفاظ مبسطة . وتتلخص فكرة التصوف فى أن يكون هدف الشخص الأسمى من الحياة ، هو الوصول الى الكمال الروحى والكمال العلمى والقناعة الروحية ، وذلك بأخذ النفس بالتمرين المناسب . وكانوا يصلون الى هذا الهدف باهمال كل ما يأتى عن طريق الحواس . وبانصراف العقل عن هذا العالم وانكماشه فى نفسه ، وفناء شخصية الفرد فى عالم الأرواح واندماجها فى الحقيقة اللانهاى أو عالم الكل الذى لا يتجزأ . وقد حدد أحد النقاد التصوف تحديدا علميا فقال :

« التصوف حالة نفسية يتصور فيها الشخص أنه يرى بين الظواهر علاقات مبهولة لا يمكن شرحها ، أو يتنبأ بعثل هذه العلاقات وينظر فى الأشياء نظرة فاحصة ، ويشير الى الأسرار الباطنية ويعدها رموزا بها تسمى قوة خفية فى أن تكشف عن شتى العجائب وترشد اليها » .

وهناك تعريف آخر أكثر عطقا على المتصوفة وهو : « المتصوف هو الشعور بأن كل ما نشاهد هو عنصر ليس غير ، أى انه بحالته الوجودية التى هو عليها ، ليس الا رمزا لشيء آخر فوقه . »

وقد حدد التصوف فلسفيا بأنه « شغل الشعور بموضوع (= وجدان أو ادراك أو رغبة ) وذلك بانبعث هذا الموضوع انبعاثا غير ارادى من اللاشعور » . ويمكن تعريفه ديقيا بأنه « نزوع الشخص نحو الاقتراب من ذى الكمال الخلقى باتباع أساليب رمزية » .

والواقع أن هناك عنصرين فى التصوف : عنصر فلسفى وآخر دينى . فمن الناحية الفلسفية هو محاولة العقل المحدود الوصول الى فهم الطبيعة الإنسانية للأشياء ، والى فهم الجوهر المقدس أو روح الله التى تسرى فى كل شيء وتسيطر على كل مادة . والتصوف من الناحية الديقية هو أن تحاول أن تتصل اتصالا فعليا مباشرا بالله . والمتصوف لا يعد الله شيئا ، ولكنه يعده

فكرة . ويحاول المتصوف عن طريق سلوكه التصوف أن يقتبس جزءا من الطبيعة المقدسة أو الله .

والواقع أن التصوف — باعتباره أسلوبا من أساليب التدبير — هو أوسع التجارب الروحية وأبعدها مدى . وباعتباره فلسفة ، هو أشد المذاهب توغلا في المعنوية والمثالية المجردة ، وهو في الوقت نفسه يستند الى أساس عقلي متين . وباعتباره طريقة من طرق التربية ، نجد أنه يمثل النهاية القصوى للفكرة التهذيبية رغم أنه أقل هذه الطرق انتشارا وأضعفها سلطانا .

### منشأ التصوف :

إن البحث في منشأ التصوف ، لا يؤثر الا قليلا في دراسة تاريخ التربية . ولذا نكتفي هنا بإشارة موجزة الى هذا الموضوع . ومن الممكن أن نرى من طبيعة التصوف التي سبق أن شرحناها ، أنه ليس بطريقة محدودة ولكنه عقيدة ذات صور مختلفة ظهرت لدى شعوب متباينة في أزمنة مختلفة ولم يتصل التصوف بالحياة وبالديانة في الغرب بقدر ما اتصل بها في الشرق . فالتصوف له مركزه الهام جدا في كل من الدين والفلسفة في الشرق . ففي الديانة البوذية والبراهمانية تعود العقيدة بأن العالم الظاهري ماهو الا ضرب من الخداع ، وأن الهدف الأسمى لما هو اندماج مبهم لروح الانسان في الروح المقدسة . ويجد التصوف في كل من الديانة الفارسية والاسلامية ، مكانا أقل قيمة . وقد اشتق لفظ *Mysticism* أي التصوف من كلمة *Mysteries* أي الأسرار في الديانة اليونانية التي فيها تقتل فكرة حبس الأشياء ورفعها من مجال النظر ، الى فكرة ابعاد جميع المحسوسات عن الشخص كي يحظى بنعمة الكشف . وقد كان رأى أفلاطون أن الارتقاء الى عالم الالاعبود يكون بواسطة مجموعة من الكائنات المادية الظاهرية المتصلة بهذا الالاعبود ، وأما نجد من عالم الظواهر نفسه نموذجا للعالم المثالي الروحاني — يقول كان هذا الرأي هو الأساس الذي قامت عليه عقيدة من يحاولون الوصول الى

الحقيقة في عالم المثل أو الأرواح بالابتعاد عن عالم الظواهر أو الأشياء . وقد وجد المتصوف المسيحي أساس معتقداته في مقالات القديس يوحنا والقديس بولس عن المعتقدات المسيحية والفلسفة اليونانية الملونة بالمصطلحات المتعلقة بالأسرار الاغريقية . ونجد تصورات مشابهة في مدارس فيلو اليهودي بالاسكندرية ، كما نجد أيضا بعد في مؤلفات الآباء المسيحيين الأوائل . فكلنت قد جمل من المعرفة — التي تشبه المعرفة السقراطية في أنها التفكير في الأشياء الطاهرة — شيئا أعظم من العقيدة أو الايمان . وكانت هذه المعرفة في حد ذاتها تأملا ولكن تزيده التربية الفكرية . وكان ينظر الى المسيحية على أنها نوعان ، أو أنها ذات وجهين : الأول هو الايمان الذي لا يقوم على العقل والمنطق ، وهذا النوع هو الذي يفهمه العامة ؛ والثاني هو المعرفة أو المسيحية الروحية التي تحصل عليها عن طريق الحكمة أو الفلسف . وكان تقارب هذه التعاليم من الهرطقة السائدة في ذلك الوقت المسبة مذهب العرفان *Gnosticism* هو الذي جعلها خطرة الى حد ما . والواقع أن التصوف خلال العصور الوسطى ، كان على ما يظهر يميل الى تحكيم العقل . ومن المؤكد أنه كان يميل الى منح قسطا أوفر من الحرية ، ولذا كان أقرب الى الاتحاد .

وقد استمد مسيحيو العصور الوسطى تصوفهم من مبدأ التقبل الحر ومن الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التي سادت في مدارس الاسكندرية في العصور الأخيرة ومن ديونيسيوس *Dionysius* الذي يعد من تلاميذ القديس بولس ، رغم أنه كان يكتب في أواخر القرن الخامس وأوائل القرن السادس . وقد أعاد يوحنا الاسكتلندي تعاليمهم الى الحياة ، فظهر تصوف في القرن الحادى عشر من نوع جديد بقيادة رهبان القديس فكتور . ويشير هذا التصوف عن النوع الأول بمحاولة ايجاد انسجام بين الفكر التصوفى وبين الحركة المدرسية الشكلية .

ومع أن أسلوب التربية الذي كان سائدا بين المتصوفة لم يكن عاما

في تطبيقه ، فانه كان يمتاز بأنه أكثر أساليب التربية تحمورا من قيود سلطة  
المعاهد التعليمية . وكان يقرر بصفة خاصة قيمة التفكير وأثره في تنمية  
العقل من ناحية التأملية . وهو الذى يعدنا بتفسير كامل خاص لرأى  
مربي القرون الوسطى في معنى التربية التهذيبية .

### تربية المتصوفة :

كانت تربية المتصوفة مبنية على سيكولوجية خاصة صاغها فلوطين  
بصورة واضحة . ولا تظهر هذه التعاليم الغريبة في كتابات المتصوفة  
المسيحيين فقط ، ولكنها تطبع بطابعها الخاص معظم الرسائل التى ألّفها  
عن الروح خلال العصور الوسطى كلها ، عند كبير من رجال الكنيسة  
سواء من المتصوفة أو من رجال الحركة المدرسية . وفي هذه الرسائل  
تظهر تعاليمهم النفسية . فالروح عندهم شئ غير مادى وغير فان وذلك  
لأنها تنتمى الى عالم الحقيقة أى الى عالم الأفكار وعالم الأرواح . وهى  
ثلاثية في طبيعتها : فجزؤها الحيوانى مرتبط بالجسم ، والجزء المنطقى  
أو الفكر هو مظهرها الانسانى ، أما جزؤها الثالث فهو جزؤها الروحانى  
الذى يرتفع عن مستوى الانسانية ، وهذا الجزء هو الذى به أو فيه  
يلتقى الانسان بالعقل الأسمى أى العقل المقدس . وعلى ذلك يمكن أن  
قول أن هناك ثلاث مراتب للنفس ، أو ثلاث مراحل للتجارب الانسانية :

ويمكن الوصول الى أسنى الدرجات بالابتعاد عن العالم المادى الملى  
والارتقاء الى عالم الفكر ؛ وما عالم العمل الا ظل لعالم الفكر ، وعلى ذلك  
فالعالم الفكر هو عالم الحقيقة ، وما العمل الا ظل التفكير . ويقول كاتب  
محدث « ان العمل ليس الا تفكيراً مجسماً » . ويمكننا أن نهمم الله وأن  
نصل الى اللانهاية الحقيقية عن طريق التحليل والتجرد — عن طريق  
الفكر — وعن طريق اعمال جميع المؤثرات الحسية والانغماس في أفكار  
الانسان الذاتية . ويقول هيجو سنت فكتور « ان الطريق الى الله هو  
الانغماس في نفس الانسان ونهمها ومعرفة أسرارها » . ويسبر ريتشارد  
— وهو يمثل المدرسة نفسها — عن المعنى نفسه بألفاظ مختلفة فيقول :

« اذا أردت أن تبحث عن الأشياء اللاهوتية العميقة الغور المتصلة بالله ،  
فابحث عنها في قرارة نفسك ، واقهم طبيعتك » .

وقد تحدت أطوار التربية الصوفية بعد ظهور حركة المدرسين .  
فأول مرحلة كانت مرحلة التطهير أو التخلية ، وهي شبيهة بفكرة أرسطو  
في التربية المطهرة ، ويتصوف الرهبان . وفي هذه المرحلة كان الفرد  
يعمل على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس  
ومن المؤثرات الحسية ، ومن اللذات المادية والمتع العالمية . وبعبارة  
أبسط نقول أن هذه المرحلة تهتم اهتماما زائدا بالأخلاق والفضائل  
الاجتماعية ، كما تهتم أيضا بتربية النفس على الطاعة . أما المرحلة الثانية  
فهي مرحلة اضاءة الحياة وتنويرها . كما كانت المرحلة الأولى عبارة عن  
مرحلة جهاد للتأحية الخارجية للحياة ، فهذه المرحلة هي مجاهدة لتأحياتها  
الداخلية . فالتصوفون يقومون في هذه المرحلة بالأعمال الطيبة من تلقاء  
أنفسهم بدون حاجة الى تفكير ، كما أن عزائمهم ووجدانهم تتجه جميعا  
نحو التفكير الديني والصلاة والمباداة . أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة  
الاتحاد والحياة الفكرية . وقد كانت الهدف الأسمى لجماعة المتصوفة .  
ولا يمكن أن يصل الى هذه المرحلة أحد غيرهم . وبهذا الأسلوب من  
أساليب الحياة استطاع المتصوفة التقرب الى الله وقد اندمجوا في حياتهم  
هذه وأصبحوا جزءا منها . ويسمى سانت هيجو — في رسالته الهامة في  
التربية — المسماة Eruditions Did scalicac هذه المراحل الثلاث من  
وجهة النظر التربوية : بمرحلة الادراك cognition ومرحلة الوساطة  
mediation ثم مرحلة التأمل والتفكير . ففوق حياتنا العادية ، توجد  
حياة الفكر أو المعرفة ، أو حياة التحليل الأرسطوطاليسي ، وفضلها  
عنها هوة كبيرة . كما تتفصل مرحلة الوساطة عن مرحلة التفكير هوة كبيرة  
أيضا . وهذه المرحلة أقرب ما تكون شيئا من حياة التأمل الأفلاطونية  
التي تنتهي الى معرفة الأفكار عن طريق الحوار . وفوق هذه المرحلة توجد  
مرحلة التأمل ، وهي مرحلة ذيفية روحية ، وهي مرحلة الكشف حيث يتكشف



وجه الله للمتصوف المسيحي والمسيحي فقط . ولا نجب اذا اعترضتنا بعض الصعوبات في محاولة فهم فكرة المتصوفة عن الحياة ، أو في محاولة عرضها وبيان علاقتها بالتربية .

والى جانب هذا التصوف الفلسفى كان يوجد تصوف من نوع آخر هو النوع العملى . وكان يماثله تماما في مراحلها ولكن يمكن غير المتقنين الوصول اليه عن طريق العبادة . فاهية الاعداد الفلسفى والعقل ، قد حل محلها زيادة الاهتمام بالسلوك الرمزى الذى هو قليل الأهمية بالنسبة للتصوف الفلسفى القائم على التفكير . وقد كان لهذا التصوف الفلسفى منزلة عظيمة في القرون الوسطى . والتصوف الرمزى يجد في كل شيء مادى عنصرا هليا ورمزا له . وكان لهذا النوع من التصوف أثر عظيم في التربية الحديثة . ويمكن أن نقول — كما يظهر ذلك من تعاليم فرويد — أنه لم يكن لهذا النوع من التصوف صلة كبيرة بفكرة التهذيب في التربية .

#### ٤ — القروسية — التربية تهذيب اجتماعى

##### طبيعة القروسية وأصلها :

ان القروسية تمثل النظام السائد في المجتمعات المدنية بين أولئك الذين يعتمدون بالمثل العليا الاجتماعية الراقية ، ويحاولون تحقيقها باتباع عادات وأساليب شكلية مقررة . وكانت منزلة القروسية في الحياة الدنيوية كنزلة الرهبنة في الحياة الدنيوية . ولم يكن من الضروري أن تضم القروسية النبلاء جميعهم ، بل انها لم تضم الا أولئك الذين قبلوا التهوض بأرقى الواجبات ذات الصبغة الاجتماعية التى أقرتها الكنيسة . فلم تكن البطولة وصفات القروسية من الأمور الوراثية كما كانت تورث صفات النبالة . أى أن لقب « الفارس » لم يكن ينتقل من الأصل الى الفرع ، بطريق التناسل ، ومع ذلك فلم يكن أحد يأمل أن يصل الى مميزات القروسية الخاصة الا اذا كان حر النشأة وكان يمتلك بعض الأراضي ، ويستطيع بذلك أن يتولى معونة بعض من هم دونه في المنزلة . وقبل انتهاء عصر

الفروسية ، كان هذا اللقب يمنح للشبان ، بل للأطفال أيضا اذا كانوا من الأسرة المالكة . ولكن جرت العادة أن الشاب لا يستطيع أن يحظى بهذا اللقب قبل سن الحادية والعشرين ، وقبل فترة تمرين طويلة تنمو فيها الصفات المقومة للشخصية ، وبعد أن يقوم الشاب بعدة أعمال تدل على البطولة وتظهر فيه أبرز الصفات التي تتطلبها الفروسية . ولما كانت الفروسية تمثل التربية التي خضعت لها المجتمعات المدنية ، فلا غرابة اذا كان ذلك التدريب هو التربية الوحيدة التي كانت من نصيب طبقة النبلاء . وتربية الفارس كغيرها من أنواع التربية السائدة في القرون الوسطى . كانت تربية تهذيبية للفرد وللطبقة الاجتماعية . ولكن المنصر التفكيرى في هذا النوع من التربية ، كان أقل منه في الرهبانية أو التصوف . ويقول كورنيش Cornish : « ان تهديس الجندي التوتونى لمبدأ يسير عليه في حياته ، وشعوره بمعنى الاخاء والمساواة في أداء الخدمات الشرفية ، وخضوعه لنظام الطاعة مدى الحياة ، وشعوره بمعنى الاستقامة والكرامة الذاتية — ان هذه كلها — رغم أنها أقل منزلة مما كان يفهمه الرومانى من « الفضيلة المدنية » — قد كانت عناصر التربية التي حظى بها أولئك الذين ساعدوا على حكم العالم ، وقد جعلتهم هذه الصفات جديرين بتلك المنزلة التي نالوها وحافظوا عليها بالقوة أكثر مما لو لم يكونوا قد خضعوا لثير الكنيسة ، وتلقوا من تعاليمها دروس « الشرف الاجارى » .

ويرجع منشأ الفروسية الى أخلاق التوتون الذين تأثروا بالمجتمع الرومانى وأنشئوا على نمطه النظم الحديثة ، وإلى الكنيسة المسيحية التي وجهت جهودهم نحو أهداف معينة وكشفت لهم في تعاليم المسيحية عن وجود رابطة من المطف بين الكنيسة وبين الصفات المكونة للشخصية الجديرة بالتقدير عند البرابرة . وفي القرون التي بين انهيار المجتمع الرومانى وبين تنظيم المجتمع نهائيا على أساس النظام الاقطاعى ، أى في القرنين التاسع والعاشر ، كان الفرسان هم الهيئة الحربية صاحبة

السلطان . وكان يعد فارسا كل ملك أو بارون أو لورد أو رجل حر صاحب أملاك ينتقل من مكان إلى آخر على ظهر جواد وله حاشية تخدمه . وقد سارت القروسية والنظام الاقطاعي جنبا إلى جنب متماثلين في نواح كثيرة لأنها يرجعان إلى أصل واحد . والواقع أن القروسية كما كانت ، وبالوضع الذي كان لها به السيطرة منذ بدء الحروب الصليبية إلى القرن السادس عشر ، كانت بطولية في بطولية . فقد كانت حياة منظمة لها مثل عليا وقوانين معينة واعداد وتمرين خاص يمثل جميع عناصر التربية الذي اختصت به الطبقة الحاكمة . وقد استمر نظام القروسية هذا إلى أن أنشئت مدارس معينة ذات صبغة أخرى في بدء عصر النهضة في القرن الخامس عشر .

### المثل العليا للقروسية

إن المثل العليا للقروسية ، هي تلك التي انمقد الاجماع منذ ذلك العصر على أنها المثل العليا التي يحتذيها « السيد Gentleman » وهذه تتضمن معنى للفصيلة الشخصية يختلف كثيرا عما كان سائدا في المجتمعات القديمة . وتتضمن القروسية بعض تعديلات أساسية لعناصر المثالية المسيحية الأولى . يقول كورنيش Cornish عند كلامه على أخلاق قائد الحملة الصليبية « إن أخلاق الفارس في ضعفها وقوتها ليست أقل في تمثيلها لأخلاق الفارس في الفترة التي سادت فيها القروسية سيادة كاملة ، منها في تمثيلها لأخلاقه في القرن السابق لهذه الفترة فنحن نلاحظ في الفرسان الشجاعة الفائقة والكبرياء واحترام الذات واحترام كلمة الشرف خصوصا إذا أعطى الفارس وعده بالشكليات المتبعة ، كما نلاحظ عدم اهتمام الفرسان بأي ميزة شخصية ماعدا المجد الحربي . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فالتناز في الفرسان أيضا قوة وحشية وقسوة فظيعة وغضبا ربما يصل إلى درجة الجنون ورغبة صيانية في الاهراق . كما أنه قد يعوزهم العقيدة وينقصهم النظام الحربي الذي كان يتبعه المسيحيون والوثنيون » . ونلاحظ أن هذه المثل العليا التي كانت أساسا

لأخلاق السيد ، تشكلت أيام القروسية أكثر بكثير عما نجدها في العصور الحديثة . وهكذا فقد حصر الفارس كل واجباته في الحياة ، في الواجب عليه نحو الله ونحو سيده وسيدته .

هذا وقد قدمت القروسية للمجتمع المدني الديوى خدمات تآثل تلك التى قدمتها الديرية للحياة الدينية . فقد رفعت من شأن معنى الخدمة وجعلت من الطاعة واحترام الذات مثلاً أعلى لقوم كانوا قد ألقوا الخشونة والوحشية وتعودوا الخروج على أى قوة تحد من حرتهم واستسلموا لسلوك بلغ غاية الطيش ، ومزاج مطلق السراح ، وغضب بلغ منتهى الحدة . ومع أن تنظيم المجتمع على هذا الوجه كانت له مثالب ، ومع أنه أدى الى احتقار الضعفاء ، أو على الأقل أقره ، ونظم النزعة الشريرة أكثر من أن يجتأ أصولها ، فليس من الهين أن نحط من منزلته ، فقد كبح من جأح الخشونة ، وخفف من حدة الصفات البربرية التى كان قد شاع أمرها فى الحياة حينئذ . وقد تم ذلك بالتأثير فى هموس الفرسان وجعلهم ينظرون الى الخدمة والطاعة نظرة جديدة . وقد كانت هذه النتيجة أقصى ماوصلت اليه المسيحية من التأثير — ولو بطريق غير مباشر — فى هؤلاء الأشرار برايرة التوتون . فالقروسية هى الى حد كبير نتيجة تأثير الكنيسة ولو بطريق غير مباشر لا سيما عن طريق الحروب الصليبية . فمن طرقها نظمت القروسية تنظيمًا واضحًا ، اذ قدست الكنيسة مصالح التوتون الحربية الهامة ، وضمنت فى الوقت نفسه قصر جهودهم على السعى فى مصالحها . ومع أن هذا المثل الأعلى لحياة الخدمة الذى حل محل الشهوة التى لا يحددها قانون ، لم يغير طابع حياتهم تغييراً جوهرياً ، فقد أحدث تغييراً تاماً فى اتجاه تربيتهم والدافع اليها .

فاحترام العطاء ، والرقى بالضعفاء ، والمطف على المساكين ومن لاناصر لهم ، واحترام المرأة ؛ كل هذه الصفات كانت مثلاً فرعية تضمنها المثل الأعلى للخدمة والطاعة ولقد نتج عن هذا كله تحسن كبير فى السلوك واحترام أفعال الغير وكلامهم ، وقد عم هذا جميع طبقات المجتمع . وعلى

الرغم من أن هذا التلطف والاحترام كانا مفروضين فرضا ، اذ كان من يخرج عليها مهددا بتعرضه للهلاك ، ومع أن هذا النظام كان تنظيما للشر الذي أباح الاعتداء في العصور الغابرة . نقول مع هذا وذاك ، فقد كان قدما اجتماعيا عظيما أن يمتنع المجتمع مثل هذه المثل المحددة للسلوك الاجتماعي ، وأن تدركها الطبقات الممثلة في مثل ذلك المجتمع . على أن مثل هذا الادراك كان يصل اليه الفرد بعد أن يتبع منهاجا طويلا من التمرين والاعداد ، وأن يمارس نوعا معينا من التمرين يفرض على أولئك الذين يريدون أن يتبعوا في حياتهم هذا الاسلوب الجديد .

ولم يكن المثل الأعلى للشجاعة والاقدام في حاجة الى تدريب خاص يضمن نموه ونضجه ، انما الذي كان يحتاج الى ذلك هو استعمال الأسلحة . كذلك نجد أن المثل الأعلى للشهامة أو المروعة في حد ذاتها لا تتطلب تعلما شكليا حتى تنضج ، الا أن شهامة الفرسان ، وهذا النوع الخاص من التلطف والسلوك الاجتماعي المهذب كان يتطلب تمرنا طويلا ؛ اذ أن صورته متعددة دقيقة ، وأن حياة القروسية في مجموعها تعرض على الفارس القيام بأعمال تتضمن دقائق تبلغ غاية الاتقان . هذا وإن كورنيش Cornish يبين لنا المثل العليا العامة للقروسية ومبلغ تأثيرها في الفرد والجماعة ، وطبيعة التربية التي تتطلبها حياة الفارس ، بصارته الموجزة التي نصها : « لقد جلبت القروسية العالم وجوب تقديم الخدمات النبيلة عن طيب خاطر ، ورفعت من شأن الشجاعة ، وحسن التصرف في الموضوع لقواعد السلوك ، وجعلت الشجاعة الحربية وقفا على خدمة الكنيسة ، وعظمت من فضائل النبل وكرم الأخلاق ، ومن الايمان ، والثقة ، والتجرد التام من الأنانية ، والمجاملة ، وفوق هذه كلها مجاملة المرأة . » بجانب هذه الفضائل نجد بعض رذائل هي الكبرياء ، والشغف بسفك الدماء ، واحتقار الضعفاء ، وانحلال الأخلاق . لقد كانت القروسية نظاما ناقصا ، ولكنها كانت نظاما هو على أي حال نظام ملائم لروح عصره . وكل ما يتينا الآن هو أن نعرف أن هذا التدريب قد نظم

وأصبح نظاما تربويا أمد طبعه الأحرار—وبخاصة طبقات المجتمع الراقية—  
بنوع من التربية اقتصر على وحده من القرن السابع الى القرن  
الخامس عشر بل الى القرن السادس عشر .

### نظام الفروسية التربوى :

ان تربية الفارس كانت تنقسم الى مرحلتين متميزتين : مرحلة تربية  
الغلام من سن السابعة الى سن الرابعة عشرة ، ثم مرحلة البالغ *squire*  
وتتد من الرابعة عشرة الى الحادية والعشرين . وكل سيد اقطاعي مهما  
كانت درجته ، وكذلك كل من رجال الدين ، كان له قصر يحضره أبناء  
أتباعه الذين يشتغلون في أرضه وكذلك كان يضع بناتهم في كثير من  
الأحيان . أما كبار الأتباع فكانوا يرسلون أبناءهم الى بلاط الملك أو  
الى بلاط أحد العظماء الذين يفتنون بهم ، وكثيرا ما كان يخدم أبناء  
الملوك في قصورهم الخاصة . ولكن العادة التي كانت متبعة بين طبقات  
الفرسان على اختلاف مراتبهم ، هي أنهم كانوا يبعدون أولادهم من  
بيوتهم ، وربما نشأت هذه من عادة الاستضافة التي كانت مثبتة من  
قبل . وقبلما كانت المدارس تنشأ لتدريب هؤلاء الأولاد . أما الكثير  
الغالب فهو أن هذا التدريب كان يتم في بيئات منزلية منظمة أو بالخدمة  
في القصور . وبذلك عظم شأن الطاعة والخدمة ؛ إذ قد أصبح أولاد  
النبل يخدمون جميعا لمثل عليا واحدة لأن هذا النظام قد تمضى على  
أبناء الفرسان أن يتولوا الخدمة على موائد الطعام وما يشبهها من  
الأعمال الصغيرة الشأن . وهذه الطريقة نفسها تكونت صفات الرافة  
والاحترام والتقدير في نفوس الرؤساء ؛ لأنهم هم أنفسهم كانوا يقومون  
بهذه الخدمات ، ولأن خدامهم الذين تولوا الخدمة على الموائد ،  
والإشراف على الخيل والكلاب والصقور وغرف النوم والاستبالات ،  
كانوا جميعا من ذوى المراتب والألقاب .

ويبدأ الغلام حياته بخدمات بسيطة في القلعة ، وبخاصة القيام  
بخدمة السيدات ؛ فإذا ما شب الغلام وكبر ، كان عليه أن يخدم على

المائدة ويستمر في هذا العمل حتى يصبح بالـ *Squire* . وبالإضافة الى هذا كان عليه أن يقدم عددا مميّنا من الخدمات الشخصية لسيده . وتنتهي خطوات الرقي بالـ *غلام* حتى يصل الى مرتبة شاب الجماعة الذي كان الخادم الشخص المباشر للقارس في المعركة وفي فترات السباق وفي القتال .

وكان من المفروض أن يتعلم الغلام والشاب ، مبادئ الحب والحرب والدين . أما مبادئ الحب فكانت لا تخرج عن التلطف ، والمطف ، والرفقة والسلوك المحب ، والكرم ، والالام بتقاليد السلوك الحسن والأخلاق القويّة ، والقدرة على قرض الشعر . وكان الغرض من تعليم مبادئ الحب حماية الشاب من مساوئ الغضب والحسد والبلاهة والتهم والافراط بكل أنواعه . وكانت تلك المبادئ تتكسب من خدمة النساء ومن تعاليم رجال الفن المتجولين . وكثيرا ما كان يحدث أن يضيف البالغ *Squire* الى كل هذه قدرة على اللعب بالقيثارة والغناء . وكان على القارس الناشئ أن يكرس خدماته لتسليّة نساء البلاط ، وكان يشترك في رحلات الصيد ورحلات الصقور ، وفي مسرات البلاط ، بل ربما اشترك في قراءة أدب القروسية وفي لعب الشطرنج . ويصف تشوسر *Chaucer* الشاب *Squire* فيقول :

« يقضى سحابة يومه إما في الغناء وإما في اللهو ،  
وكانت له فضارة أشهر الربيع ،  
وكانت ملابسه قصيرة ذات أكمام طويلة وواسعة ،  
يمتطي صهوة جواده ، ويحسن الركوب ،  
يمكنه أن يفتي ويقرض الشعر ،  
وكان عادلا ، وكان يرقص ويصور ويكتب ،  
كثيرا أنه في أثناء الليل ،  
لا ينام الا بعد أن ينام الليل ،  
وكان مؤدبا ومتواضعا ونافعا ،  
وكان يقوّم بالخدمة أمام أبيه حول المائدة » .

وكانت القدرة على العدل أهم مبدأ من مبادئ الحرب . فمراعاة العدالة في المباريات ، التي كانت أهم وسائل الاستعداد للحرب ، وبعضى الزمن أصبحت بديلا عن الحرب . ولهذا كان الشاب يمرن منذ حداثة على الركوب وعلى تناول الترس وحمل السيف والطنن بالرمح والرمي بالسهم ، وأن يقوم بهذا كله وهو يرتدى رداء الحرب . وكانوا يمرنون على إصابة الأهداف المتحركة سواء أكانت على ظهور الجياد أو في القوارب . وكان الصيد عامة والصيد بالصقور ، اعدادا أو تمرنا على الأعمال الحربية ، كما كان أحسن أنواع التسلية للنبلاء . وكان الصيد بالصقور — وبخاصة صيد الطيور المائية — ميزة من ميزات النبلاء . وقد ساعد هذا التمرين الحربى على نمو القدرة على مواجهة صعاب الحياة وعدم الاهتمام بالألم والقدرة على تحمل الجوع والتعب .

وكلما اقترب الشاب من سن الثروسية ، بدأ الاهتمام بالعنصر الدينى . وخلال هذا التدريب الدينى الذى كان يحتاج لأسابيع طويلة من الخدمة الدينية ، كانت الكنيسة التى ينتمى إليها الشريف ، تقوم بتوجيه مظاهر النشاط الحربى واقرارها . وكان على الفارس الذى يعد نفسه لمرتبة الثروسية ، أن يقوم بطقوس دينية لتطهيره ، ويجب أن يبارك سيفه قسيس . وفى الحفل الدينى الذى كان يقام عامة فى الكنيسة ، كان يقسم الفارس أن يدافع عن الكنيسة ، وأن يهاجم الأشرار ، وأن يحترم القسيس ، وأن يدافع عن النساء والفقراء ، وأن يحافظ على البلاد وعلى أمنها ، وأن يريق دمه فى سبيل اخوته وأهله .

ومن هذا نرى أن حظ التربية العقلية ضئيل جدا فى تربية الفارس . وقد كان ينظر الى من يعرف القراءة والكتابة فى العصور الأولى للثروسية ، نظرة أقرب الى التخث والتشبه بالنساء . أما فى القرون الأخيرة فقد انتشرت القراءة والكتابة بين الرجال والنساء فى الطبقات الراقية ، وكان معرفة الفرنسية — وهى لغة الثروسية — ضرورة ملحة . أما العنصر الأدبى الوحيد فى هذه التربية ، فقد اقتصر على دراسة اللغة الفرنسية وعلى الغناء والموسيقى .



## الحركة المدرسية - التربية تهذيب عقل

### طبيعة الحركة المدرسية :

ان الحركة المدرسية هو الاصطلاح الذى أطلق على الحياة العقلية وعلى التربية التى سادت من مستهل القرن الحادى عشر الى نهاية القرن الخامس عشر ، وكان من نتائجها ظهور الجامعات . وهى حركة تمثل ما قامت به هذه المعاهد مدة ثلاثة قرون أو أربعة وكان من آثارها تلك الذخيرة الأدبية العظيمة وكانت ذات طابع خاص ميزها عن الحياة العقلية فى عصورنا الحديثة . فقد كان لها غرض معين ولكنه ضيق النطاق ، وكانت موادها الدراسية قليلة وكان منهجها فى البحث دقيقا بعيد الغور ، وكانت لها نتائج مشرة فى تنمية بعض الصفات والقوى العقلية ، ومع ذلك فقد كان تأثيرها الاجتماعى محدودا . وقد غرض النقاد من شأن هذه الحركة الفكرية بدون هوادة ، وخطوا من قدرها بدون وفق فى القرون التى تلت انهارها نتيجة لظهور حركة احياء العلوم فى القرن السادس عشر . أما أنصارها فقد بالغوا فى رفع شأنها وتنظيم أمرها .

لم يتضمن هذا المذهب المدرسى مجموعة خاصة من المبادئ أو المعتقدات المشتركة . ولكنه كان لونا من ألوان الحياة العقلية أو منهجا أو أسلوبا معيناً من أساليب النشاط العقلى ولذا كان من الصعب أن نضع تعريفا محدودا له . وكل التعاريف التى وضعت لا تعدو أن تكون وصفا لمظاهره الخارجية أو بيانا لطرائقه ومواده الدراسية أو تحديدًا للعصر الذى ظهر فيه أمره . لذلك لن نحاول أن نضع تعريفا لهذا المذهب ولكننا سنبحث فى بعض العناصر المتصلة به فنعرض للفرض منه وموضوعات بحثه ومظهره الشكلى ومنهجه فى البحث ثم نتكلم عن

التربية في ضوء آرائه ، وننتهي من موضوعنا بنقد هذا المذهب ببيان ماله من محاسن ومثالب .

#### هدف التفكير المدرسى :

لقد امتازت الحياة العقلية في الجزء الأول من العصور الوسطى بميزة واضحة ظهرت في الخضوع الأعشى لسلطان الكنيسة وقبول كل أوامرها واتجاهاتها دون أى اعتراض أو نقد . وكانت تظهر أيضا في التسليم الكامل بصحة الحقائق القائمة على أساس تقليدى . وكان أى شك أو اعتراض على صحة هذه الحقائق يعد في ذاته وقوعا في خطيئة عظمى . لكن منذ القرن الحادى عشر تغيرت الأحوال وباتت الحاجة تستلزم نوعا جديدا من التفكير يقاير ذلك التفكير القديم ذلك لأن الأفكار الوثنية قد بدأت زحفا من الشرق وكان لا بد من مناقشتها والوقوف في طريقها بالقوة . وقد اقترح بعض قادة الفكر في ذلك الوقت — لاسيما جون سكوتس John Scotus في القرن التاسع — الكثير من المشكلات التي لا يمكن تجاهلها . كما أن دراسة الحوار الذي كان له قيمة عظيمة منذ أيام رابانوس مورش Rabanus Maurus قد شجعت الاهتمام بالنشاط الفكرى وعملت على التمييز عن العقائد الدينية وصوغها في أسلوب منطقى . وكان للحروب الصليبية في ذلك شأن كبير ، إذ أنها شجعت كثيرا على قطع دابر تلك العزلة التي كان عليها سكان الغرب وساعدت على تبادل الأفكار بينهم وبين سكان الشرق : كل هذه العوامل كانت سببا في استثارة نشاط فكرى جديد جعل من الضرورى صوغ المعتقدات الدينية في أساليب جديدة . وكان هدف الحركة المدرسية هو الاستعانة بالعقل في الدفاع عن العقيدة ، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية ، والقضاء على الشك والتساؤل والالحاد والمهرطقة عن طريق المناقشة . وفي هذا الصدد : يقول الفيلسوف المسيحى أنسلم Anselm عبارته المشهورة « Credo ut intellegam » ائنى أعتقد لكى أتفهم أو

أفهم « التي ظلت مبدأ يؤثر في التفكير طيلة هذه الفترة :: — ولكن في الوقت نفسه كان المعتقد أنه ليس هناك صراع بين العقل والعقيدة ، وكان الهدف الدائم هو ازاحة الستار عن هذا الانسجام بين العقل بما طبع عليه من حرية ، وبين العقيدة التي اعتنقتها الكنيسة . ان مبادئ الكنيسة كانت قد تهرت من قبل في ضوء التفكير الجديد ، ولكنها الآن توضع تحت مجهر التحليل والتجديد والتنظيم . وكما أن رجال الدين Synods فيما مضى قد أعلنوا أن الشمس تدور حول الأرض ، وحددوا الطريقة التي بها يرسم النقاش لحية القديس وملابسه ، نجد أن رجال السلطة الدينية يقررون معتقدات الناس بالدقة نفسها . ولذلك أصبح من الضروري تنظيم السلطة الكنسية تنظيمًا تامًا . وكان هذا هو الهدف الذي قصد إليه المنهج المدرسي في أوسع معانيه . ولما كان المنهج المدرسي يهدف إلى الإجابة عن كل ما يقاسم عنه العقل ، وتفيد كل ما يثار من شكوك ، وحل كل ما يعرض من المشاكل ؛ كانت الفترة كلها التي نحن بصددتها فترة نزاع بين العقل والسلطة الكنيسة . وكثيرا ما كان المذهب المدرسي يعرف بأنه هذا النزاع نفسه . على أننا يمكننا أن نقول أن الاتجاه المسيطر كان نحو التوفيق لا نحو التنازع .

ويمكن أن نقول من الناحية التربوية أن هدف الحركة المدرسية التربوي ، كان داخلا ضمن ذلك الغرض العام . فالاعداد المدرسي كان يرمى إلى تقوية القدرة على صوغ المعتقدات في أساليب منطقية والدفاع عنها بأدلة منطقية وصونها مما يوجه إليها من فقد أو معارضة . وكانت هذه الحجج المنطقية لا تتنافى مطلقا مع ما سبق أن أقرته الكنيسة من الآراء والمعتقدات . وبعبارة أخرى نقول أنه لما كانت الحركة تستند إلى سلطة الكنيسة . فقد عملت على أن تتجنب إثارة روح البحث والتساؤل . وتبتعد من خلق جو من العداء يبعث على معارضة أي حكم من الأحكام لم يدل البحث المبدئي على أنه صحيح . . . . . نقول . أي أنها

لم ترد أن تثير في الناس روح التشكك الجدى الذى يعده المفكرون في عالم التربية الحديثة الاعداد الفكرى الوحيد لبذر بذور الحق التى لا تلبث أن تثبت وتتمو وتثمر الثمرة المرجوة . ومن الممكن أن هول على وجه العموم ان الغرض التربوى الثانى من الحركة المدرسية يتلخص في تنظيم المعرفة وصنعا بالصيغة الشكلية العلمية . والمعرفة في نظر العقلية المدرسية كانت أولا وقبل كل شىء ذات صبغة لاهوتية وأخرى فلسفية أو ميتافيزيقية . وكان منهج البحث العلمى الشكلى يقوم على أساس من المنطق الصورى القياسى الذى كان يتقيد به المدرسيون . ولقد نجح المدرسيون نجاحا باهرا في تحقيق هذا الغرض ، فقد كانت لديهم مجموعات منظمة من المعارف بلغت أقصى ما يمكن من الاسهاب والتفصيل ، وأحاطت بكل ما كان موضع اهتمامهم من المباحث العلمية وكان منهجهم في البحث مؤثرا أعمق تأثير . وقد بلغت معارفهم المنظمة في بعض الحالات من الشمول وسعة الأفق مبلغا قل أن نجد له نظيرا في المصور المتأخرة ، هذا الى أن معارفهم قد جعلت أساسا ومادة للحياة الفكرية لدى جزء كبير من المجتمع الحديث .

أما المظهر الثالث من مظاهر الغرض التربوى المدرسى ، فقد كان تمكين الفرد من الالام التام بتلك المعارف المنظمة التى آل أمرها الى قضايا وأقضية مؤتلفة يرتبط بعضها ببعض برباط من المنطق .

#### مادة المنهج المدرسى :

على ضوء الأغراض المدرسية التى أوضحناها سابقا ، نرى أنه لى تحقق هذه الأهداف يجب أن يكون المنهاج مزيجا من اللاهوت والفلسفة ، وأن تصاغ المبادئ اللاهوتية في عبارات منطقية . أما باقى أنواع المعرفة فتدرج تحت هذين الموضوعين ، وذلك لأن العلوم المدنية لم يكن لها في ذاتها وزن . ولما كانت الأسس المنطقية التى قام عليها تنظيم المعارف مستمدة من مؤلفات أرسطو في المنطق أو عما كان معروفا منها حينئذ ، فإن المنهج الدراسى كثيرا ما كان يعرف بأنه امتزاج

المعتقدات المسيحية بمنطق أرسطو . ولم يكن أى فرع من فروع المعرفة يعد مشروعاً إلا إذا أقرته الديانة أو الكنيسة . فإذا ما أقرته كان من الضروري أن يوجد له مكان فى مجموعة المعارف المدرسية المنظمة تنظيماً منطقياً ثم يصاغ فى الأسلوب المنطقى المناسب له . وكان القيام بذلك كله هو الواجب الذى تكفل بأدائه رجال الحركة المدرسية .

وقد وجه المدرسيون اهتمامهم أولاً الى المبادئ الكنسية العظيمة المتعلقة بالبراءة والقضاء والقدر والتثليث وحرية الإدارة وعشاء الرب ... الخ . وأخذ المنهج المدرسى يعمل على صوغ هذه العقائد اللاهوتية الكبرى وأمثالها فى أسلوب فلسفى وعلى عرضها فى أسلوب يؤلف بينها جميعها وعلى الاستعداد بالرد على ما قد يقوم من اعتراضات ضد المذهب الأرثوذكس وعلى إبطال جميع التأويلات المخالفة لهذا المذهب : ومن هذه جميعاً تكون موضوع المنهج المدرسى . وقد حدث فى الوقت نفسه التى ظهرت فيه الحاجة الى تأييد عقائد الكنيسة بالأدلة العقلية ، أن شاع فى أفق المعرفة بعض معلومات سطحية عن المشكلات الفلسفية التى عالجها أفلاطون وأرسطو . ومن ثم كان الاعتقاد فى تأويل المذهب الأرثوذكسى على بعض آراء أفلاطون الفلسفية وعزيت الآراء اللاهوتية الإلحادية الى مبادئ ميتافيزيقية مناقضة لمبادئ أفلاطون .

ولم يشعر المدرسيون الأولون بالنزاع القائم فصلاً بين آراء الأستاذين الخاصة بنظرية المعرفة ، أو هم على الأقل لم يلموا المأما عاماً بآراء أرسطو وذلك لأنهم كانوا متأثرين بما كان لديهم من مؤلفات أرسطو المرتبطة بالمنطق وبخاصة الجزء الخاص بالمقولات من كتابه أرغنى أى الأداة :: فأفلاطون كان يعتقد أن الأفكار أو المدركات الكلية أو المدركات العامة هى وحدها التى يتكون منها الحقيقة . وقد قبل المدرسيون الأرثوذكس هذه الآراء وسموها المذهب الواقعى Realism ، وكانت هذه المدركات العامة فى نظر رجال المذهب المدرسى ورجال الكنيسة أصولاً أو مبادئ موجودة فعلاً فى العقل

الالهى Divine Reason أما المتنوعة الموجودة فعلا فما هى الا غاذج أو انعكاسات لتلك الأفكار الالهية . أما المذهب الذى يقرر أن الأفكار العامة ان هى الا أسماء ، وأن الحقيقة ليست الا الأشياء المحسوسة ( أو الأنواع فى رأى أرسطو ) فيعرف بالمذهب الاسمى Nominalism ولقد ظل هذا النزاع قائما على أشده بين أنصار هذين المذهبين الميتافيزيقين أربعة قرون وكتب فى ذلك مجلدات ضخمة . وقد كان هذا النزاع هو الأثر المادى بل الموضوع الأساسى للحياة الفكرية فى العصر الذى ندرسه الآن . وكما أن حركة احياء العلوم الكاروليجية كانت ترمى الى استخدام علوم الأقدمين ( النحو والخطابة ) فى خدمة الكنيسة ، فكذلك قامت حركة الاحياء التى تزعمها المدرسيون على أساس استغلال الفلسفة القديمة لخدمة الكنيسة . وكان لابد من اخضاع هذه الفلسفة القديمة للمبادئ المسيحية التى كانت معروفة محددة ولكن كان ينقصها التنظيم . واذا حدث تعارض بين الفلسفة وتعاليم الكنيسة ، كان على الفلسفة دائما أن تخضع لأن الكنيسة كانت المقياس .

على أن هذه الآراء الفلسفية كانت ذات قيمة أوسع من القيمة الميتافيزيقية اذ أنها قد شملت جميع المباحث . ففكر معنى اللحظة فى تطبيق هذه الآراء على بعض العقائد الأساسية التى سبق أن أشرنا اليها . لقد كان لمبدأ Transubstantiation أى التحول المادى أهمية عملية خاصة فى ذلك الوقت ، لأن آراء الحادية قد شاع أمرها وأخذ خطرها يزداد حينئذ وبخاصة على أيدي المانين الذين كانوا يعتقدون أن المادة هى أصل الشر وكانوا يرون بناء على ذلك أن حياة المسيح لم تكن الا سرايا خداعا ، وأن الاله الحقيقى لم يكن اله العهد القديم . فاذا كانت الأفكار أو الجواهر أمورا حقيقية واقعية — كما يعتقد الرجل الواقعى — فانها تكون مستقلة عن الصفات أو الكيفيات التى تشخصها فى عالم المحسوسات ، والتى يعتقد أنصار المذهب الاسمى أن منها تتكون الحقيقة . وبذلك نقول بوجود شيئين : الجوهر والمرضى ، أو المادة

والصورة ويكون من الممكن أن تصور التغير في المادة دون أن يحدث أى تغير مواز له في الصورة أو الصفات . وهذه الطريقة وحدها تمكن الكنيسة من الدفاع عن عقيدتها التي تنادى بها في مذهب التحول المادى Transubstantiation أو تنغير الخمير في الخبز وانبيذ القدس في عقيدة العشاء الالهى . وكما نجد في عقيدة الكنيسة هذه التي ثبت فيها بالمشاهدة اليومية هذا الاتصال بين السيد المسيح وبين عالم اللحم أو الجسد ردا على الملحدّين الذين يقولون بأنه من المستحيل أن يحيا من هو الهى مقدس في عالم الشر أو يحتك به ، فكذلك نجد في المذهب الواقعى العام الذى يفرق بين الجوهر والعرض تفسيرا للعلاقة العامة بين المحدود واللا محدود . وقد قيل مثل ذلك في المعتقدات الأخرى وتعليلها المنطقى . والغلاصة أن المبادئ الفلسفية قد أمدت الكنيسة بحلول معينة للمشكلات الدينية المتعددة . وأن كل رأى المادى ، وكل انحراف عن الآراء الدينية المسلم بها كان يجد له ما يبرره في الفلسفة الاسمية ؛ فأراء الكنيسة الأرثوذكسية كانت في نظر معتق المذهب الواقعى هي وحدها الحق لا غيرها لأنها آراء عامة مشتركة ، في حين أن رأى الفرد أو أى تأويل خاص به يجب أن يدلى به كان يجد رأيا عرضيا أو غير جوهرى غير جدير بالتقدير أو القبول . وقد كان هذا الرأى الفردى في نظر معتق المذهب الاسمى هو الرأى الحقيقى ، ولذا كانت عقائده الدينية وآراؤه الفلسفية كلها الحادية .

ولم يكن هذا البحث الا مظهرا واحدا من مظاهر فلسفة ذلك العصر وان كان أهمها . وبكفينا أن نذكر هنا النقطة التي تمنينا ، تلك هي أن مادة البحث في الحركة المدرسية كانت محاولة التوفيق بين الدين والفلسفة ومزج بعضهما ببعض ، ولذا نرى في هذا المذهب المدرسى أن المشكلات الدينية التي اندمجت فيها المشكلات الدنيوية قد صبت في أسلوب فلسفى مفصل الى أقصى حد . ومن جهة أخرى نجد أن المشكلات الفلسفية المجردة المتناهية في التجريد قد جمعت في صورة مشكلة لاهوتية محددة .

وكانت مواد التربية المدرسية تشمل أشهر تلك المجموعات العلمية المنظمة وما يتبعها من تعليقات متعددة . وقد آلف في القرنين الثاني عشر والثالث عشر اثنتان من هذه المجموعات وهما :

( ١ ) السنتنشيا The Sententiae ومؤلفها بطرس اللباردى Peter the Lombard ( ١١٠٠ - ١١٦٠ م ) .

( ٢ ) سومائيلوجيا Summa Theologiae ومؤلفها توماس أكويناس Thomas Aquinas ( ١٢٢٥ - ١٢٧٤ م ) .

وقد كان الكتاب الأول أكثر المراجع استعمالاً وأعلىها قيمة إذ قد تضمن خلاصة وافية لجميع معارف المدرسين ، وقد شاع استعماله فيما بقى من القرون التي ازدهر فيها المذهب المدرسى . أما الكتاب الثانى فقد اعتبر - ولا زال يعتبر - أكمل وأدق عرض لعلوم هذه الصور أو عبارة أدق لمعتقدات الكنيسة . وقد اتخذته - ولا تزال تتخذ - كنيسة روما الكاثوليكية مرجعاً لها لأنه يمثل معتقدها تمثيلاً صحيحاً . وكان نظام التربية المدرسية يقضى بأن يتمكن الطالب من علم المنطق أو الحوار باعتباره مقدمة لازمة تعد الطالب لممارسة الدراسة العلمية : فدراسة المنطق كانت مقدمة على دراسة تلك الملخصات العلمية الآتية الذكر ، ومن ثم كانت السنوات الأولى من سنى التربية المدرسية تقضى فى دراسة المنطق ، وذلك بعد أن يدرس الطالب قواعد اللغة دراسة مبدئية موجزة .

ولما كان نحو هذه الدراسات مرتبطاً بنمو الجامعات ونشأتها ، فسوف نعود إليه فى المستقبل فى شيء من التفصيل . ويمكن أن نقول على وجه العموم ان مواد البحث فى المذهب المدرسى والتربية المدرسية كانت تدور حول أمور معنوية بحثة مجردة من المسائل المادية . وليست الحال كذلك بالنسبة لامجاه التربية الحديثة ، إذ أنه يميل الى نبذ المعنويات والاهتمام بالمحسوسات والماديات . ولذا نقول اننا اذا نظرنا الى مواد البحث وجدنا أن امجاء التربية الحديثة والتفكير المعصرى يناقضان تمام المناقضة



ما كانت عليه الحال في العصر الذي نحن بصدده ؛ فالتفكير الحديث لا يسبغ ذلك الاتجاه المدرسي مطلقا ولذا يقل ماله من قيمة وأهمية .  
أسلوب تنظيم المعرفة لدى المدرسين :

لقد اعتمد المدرسيون في تكوين نظرياتهم وتنظيمها على الطريقة المنطقية التي وضعها أرسطو والتي تقوم على أساس المنطق القياسي . وقد وضع المدرسيون الوصول الى الكمال المنطقي نصب أعينهم ، حتى أنهم اتبعوا هذه الطريقة في تحليل أبسط أنواع دراساتهم بما يدل على بالغ تأثيرهم بها كما يدل على تفوقهم العقلي اذ أن فكرة تنظيم المعرفة على أساس مبادئ مستمدة من ظروف المتعلم نفسه مسيطرة لنموه العقلي هي فكرة لم تظهر الا في عصور متأخرة . أما في هذا العصر — أى عصر التربية المدرسية — فنجد أن مبدأ تنظيم المادة الدراسية على أساس منطق المادة نفسها قد سارت عليه التربية ؛ ففى تعلم المواد التمهيدية التي كان يبدأ الطفل بتعلمها مثل مادة النحو كانت تتبع الطريقة المنطقية الدقيقة ؛ فكان الطفل الصغير يتعلم المادة بالطريقة نفسها التي تناسب عقلية البالغ . ومن قبل ذلك كانت الطريقة الكنسية هي المتبعة وهي طريقة التطور أى الأسئلة والأجوبة ، وقد شاع استعمالها حتى في دراسة الفنون السبعة . وكانت هذه الطريقة التحوورية نفسها تتبع في الفترة الأولى من العصر المدرسي ، ولكن سرعان ما سادت الطريقة المنطقية وأهمل غيرها تقريبا . ولنضرب لذلك مثلا بوصف موجز للأسلوب الذي جرى عليه أكويناس في تأليف كتابه العظيم : ان هذا الكتاب ( Summa ) ينقسم أربعة أجزاء يعرض كل منها عددا من المشكلات التي تتضمن كل منها حقيقة من الحقائق المذهبية الكبرى مثل عقيدة التثليث ، وكل مشكلة تبحث في مقالات تتضمن كل مقالة حقيقة فرعية تتدرج تحت الحقيقة الرئيسية . وفي أثناء عرض المشكلة الفرعية في كل مقالة من المقالات تذكر الاعتراضات أو حلول المشكلة المخالفة لحلها الصحيح مرتبة ترتيبا دقيقا فبدأ

بالنقطة الأولى ثم ينتقل للنقطة الثانية وهكذا . وبعد ذلك تذكر النقاط المؤيدة للحل الصحيح ، ثم يذكر الحل المقبول للمشكلة ، وأخيرا تذكر اجابات مختلفة عن المشكلات والاعتراضات التي قد تثار ضد الحل الصحيح . كل هذا يذكر بأسلوب مركز معنوى جاف خال من التتميق والمحسنات الأدبية . وأما من جهة الشكل فإن أعظم ما يمكن أن تتطلبه العصور الحديثة قد تحقق هنا ، ذلك لأنه اتخذ شكلا علميا ولو أنه قياسى فى طبيعته .

### البحث لدى المدرسين :

لقد اتبع المدرسيون فى دراساتهم طريق التحليل المنطقى ، يدل على ذلك ما ذكرناه عند الكلام على الأسلوب الذى اتبعوه فى تنظيم معارفهم .

والواقع أن هناك طريقتين مختلفتين اتبعهما المدرسيون وشاع اتباعهما فى الجامعات أيضا . أما الطريقة الأولى — وهى التى حازت استحسانا عاما — فهى الطريقة التى اتبناها أكونياس فى تأليف كتابه العظيم وقد وصفناها من قبل . وطبقا لهذه الطريقة كان ينظر فى الموضوع كله سواء أكان رسالة وضعها أحد المدرسين ، أم كان كتابا مدرسيا بأكمله ، أم كان سلسلة من المحاضرات ألقيت فى تقدير أحد الكتب أو فى معالجة موضوع معين مقرر فى الجامعة — أقول كان ينظر فى الموضوع كله فيقسم أقساما صالحة للتقسيم ، ثم يقسم كل قسم أقساما فرعية يوضع لكل منها عنوان ، ثم يقسم كل قسم فرعى أجزاء تدرج تحته ، وهكذا حتى ينتهى التقسيم الى قضايا أو جل جزئية . وكان كل موضوع جزئى يعالج معالجة دقيقة طبقا لأسلوب أرسطو المنطقى فيفحص عن علله الأربع وهى العلة المادية والعلة الصورية والعلة الفاعلية والعلة الغائية ، أو عن معانيه اللفظى اللغوى ، والرمزى ، والتصوفى والخلقى ، وبذلك كان يغمر الطالب فى بحر خضم من دقائق المعانى الفلسفية الناشئة عن تحليل المتن أو النص الأصلى والتعليق عليه ويبان الأساس الذى قام عليه كل تقسيم .

وأما الطريقة الثانية فكانت أكثر تحمرا من الأولى وتلخص في أن تذكر القضية أو يتلى النص، ثم يشرح للكل طريقة من الطرق الكثيرة الممكنة مع بيان الصعوبات التي ينطوى عليها كل شرح، وفي النهاية يختار الشرح الذي يجوز الاستحسان. وقد تثار مشكلات أخرى في وجه هذا الحل المختار، فحينئذ تقترح حلول أخرى مختلفة لكل مشكلة مشفوعة بالأسباب المؤيدة لها. وقد يعترض على هذه الأسباب باثارة مشكلات جديدة ناشئة عنها فيبحث في حلها وهكذا. وكانت هذه الطريقة أقل شأنا من الأولى من حيث الوصول الى نتائج محددة، ولكنها كانت أكثر فائدة منها من حيث استثارها للفكر والحرية البحث وللتقدم العام.

ولقد اتبع الطريقة الثانية بعض رجال المذهب المدرسي برصد نظرياتهم في شكل أسئلة بدلا من سردها في شكل قضايا. وبذلك كانوا يثيرون روح البحث والتفكير المستقل، فذلك خير من اقتراحهم عدة طرق مختلفة لذكر قضية مسلمة. ولذلك كان من الممكن اقتراح أى رأى. وسنضرب مثلا لبعض أسئلة من مؤلف أبييلارد Abeldard المعروف باسم نعم ولا Yea & Nay وفيها تتمثل حرية الفكر :

أتمين العقيدة البشرية على العقل أم لا ؟

هل الله سبحانه وتعالى مادة أو لا ؟

أخلق الله الشر أم لم يخلقه ؟

أيمكن أن يخالف الله أم لا ؟

أتخطئ أحيانا رغم إرادتنا أم لا ؟

أيعاقبنا الله على الذنب الواحد نفسه في هذا العالم ثم يعاقبنا عليه

في العالم الآخر أم لا ؟

وقد كان من عادة بعض المفكرين الذين يحكمون العقل أن يجنبوا أنفسهم شر المعارضة والاضطهاد بأن يقولوا ان الآراء التي يقترحونها

صحيحة من الوجهة الفلسفية لا من الوجهة اللاهوتية وبالعكس . ولكن هذا التحايل لم يرق في نظر زعماء الكنيسة . وبينما كانت طريقة البحث العادية تعتمد كل الاعتماد على الأفكار التي تنفق ومعتقدات الكنيسة ، وبينما كان الرأي الذي تقره الكنيسة وتقول بصحته هو الرأي الذي حاز قبول الأغلبية ، اذا ببعض المفكرين — وكانوا قلة — يشذون عن هذا الرأي . ومع أن المذهب الواقعي كان هو المذهب السائد ، فليس من الممكن أن تقرر أن أي مذهب فلسفي معين أو أي معتقد معين بالذات هو مذهب المدرسين أو عقيدتهم . ذلك لأن هذا المذهب كان متعدد النواحي لدرجة أننا نجد فيه إشارة على الأقل لنواحي التفكير الفلسفي الحديث كلها تقريبا . ولهذا السبب نفسه قلما نجد رأيا لاهوتيا حديثا لم يتناوله بالبحث مفكر مدرسي في العصر الذي ساد فيه المذهب المدرسي .

من كل هذا نرى أن المذهب المدرسي هو أولا وقبل كل شيء طريقة — هو طريقة تنظيم جميع المعارف والأفكار وفقا لمنطق أرسطو ، أو إخضاع جميع المباحث الفكرية لقيود الأسلوب المنطقي .

### تطور الفلسفة المدرسية :

بعد أن أحصينا بعض الأسباب التي كان لها أثر مباشر في تطور المنهج المدرسي ، يجمل بنا أن نعرف قليلا عن مدى تطور هذا المنهج . فتفكير جون سكوتس John Scotus Eregena الحر الذي أعلن الاتفاق بين الدين الحق والفلسفة الحقة بدلا من خضوع الفلسفة للدين ، هذا التفكير قد أنتج الى حد ما تأثيرا في عصره لأن سكوتس هذا قد سبق عصره في تفكيره . ومن الصحيح أن المناقشات المذهبية بالطريقة الجدلية لاسيما تلك المناقشات التي كانت تدور حول مبدأ تحول المادة <sup>(١)</sup> Transubstantiation بدأها سكوتس ثم تلميذه برانجر Beranger ( + ١٠٨٨ ) . وعلى ذلك أصبحت مصلحة المنطق

(١) أساس المناقشة في هذا المبدأ هو ما قيل من أن المسيح فيما يسمى بعشاء الرب أطعم أنصاره خبزا من لحمه وسقاهم خمرا من دمه — المراجع

والفلسفة مصلحة ثانوية أى أن الاهتمام بهذه المسائل أصبح أمرا ثانويا .

وفي القرن الحادى عشر تحدثت بوضوح مشكلة المذهب الاسمى والمذهب الواقعى على أثر المناقشات التى دارت بين القديس أنسلم Roscellinus (1109-1106) وبين روسكلينس Roscellinus (1109-1106) . وقد أطلق على أنسلم أبو الفلسفة المدرسية وهو رئيس لدير « بك Bec » ثم أسقف لكنيسة كاتدربرى Canterbury وقد فسر أنسلم المذهب الواقعى وانطباقه على نظريات الكنيسة وبخاصة فى « الحديث الشخصى عن الطريقة المثلى لتعليل إيماننا » . وهاجم روسكلينس هذه الاتجاهات بالنسبة لكثير من العقائد الكنسية — لاسيما عقيدة التثليث — على أساس المذهب الاسمى . وقد رأى روسكلينس أن المنطق عليه أن يعنى فقط بكيفية استعمال الألفاظ استعمالا صحيحا ، وعارض كل الآراء التى جعلت من واقعية أرسطو التقليدية أساسا للعقيدة اللاهوتية . واستمرت هذه المجادلات قرنا أو مايزيد فى أماكن عدة لاسيما فى فرنسا يقودها مدرسيون متعددون لهم منزلة ثانوية . وكان عدد المهتمين بهذه المجادلات كبيرا جدا حتى أن أحد مؤرخى هذه الفترة قرر « أنك لو سرت فى أماكن المدينة الهامة ، وأصغيت الى جماعات المناظرين لاستطعت القول بأن جميع هؤلاء الناس قد تركوا أعمالهم وانصرفوا الى الفلسفة انصرافا كليا » .

وكان لوفاة روسكلينس الشهيد أثر عظيم فى إثارة مخاوف من كانوا يميلون الى الأخذ بالمذهب الاسمى الذى كان من الطبيعى أنه لم يد فى شكله المتطرف حتى آخر العصر المدرسى .

وقد أكمل عمل روسكلينس النقدى على يد أحد تلاميذه وأحد كبار رجال الفلسفة المدرسية ألا وهو بطرس أيلارد (1079-1142) الذى كان يعارض المذهب الاسمى المتطرف الذى كان يأخذ به أساتذته ، كما عارض مذهب وليم دى شامبو الواقعى فجاء موقفه الفلسفى ممثلا

لموقف أرسطو وهو محاولة التوفيق بين المذهبين باقرار مذهب وسط وهو المذهب الادراكى . وهذا المذهب يقرر أن المعانى العامة أو الكليات لها وجود ، لكنه ليس وجودا مستقلا عن النماذج المحسوسة التى تتحقق فيها الا باعتبارها ادراكات قامت بالعقل المقدس قبل الخلق .

وقد كان موقف أيلارد من هذه المشكلة الفلسفية الكبرى موقفا توفيقيا ، ولكن تأثير مؤلفاته على العموم كان أبعد من هذا . فكتابه « نعم أو لا Sic et Non » الذى كان له تأثير كبير ، كان عبارة عن مجموعة من فقرات الكتاب المقدس ومن مؤلفات آباء الكنيسة فى المشاكل اللاهوتية . وما ذلك الا لكى يبين تناقض الآراء واختلاف وجهات النظر الدينية والسلطات الكنسية . ولم يفته الى رأى حاسم فى هذه الآراء المتضاربة فأتى بذلك روح التساؤل وأكد أهمية البحث فى هذه المتناقضات . لكن الأثر الذى تركه أيلارد هو أن الإيمان بإجماع الآباء والاعتماد على آرائهم أصبحت موضع تساؤل وشك . وبينما كان موقف أيلارد اللاهوتى والفلسفى أقل استنادا الى التفكير الصحيح ، فإن تأثيره كان عظيما الى حد بعيد لطاعة الكنيسة التى لم تكن موضع تساؤل . فقد كان يرى أن العقل مقدم على الاعتقاد وأنه من الممكن أن يعدنا العقل بكثير من العقائد المسيحية .

وقد شاهد القرنان الثالث عشر والرابع عشر السيطرة الكاملة للفلسفة المدرسية ، وكان يبدو أن الفلسفة واللاهوت فى أثناء هذه الفترة كانا على اتفاق تام . وكان أكثر المبادئ انتشارا هى المبادئ الفلسفية مصبوغة بالصبغة المسيحية . وقد شرحت المبادئ اللاهوتية ونظمت تنظيما بلغ غاية التفصيل والكمال ، وصار العقل والاعتقاد على أتم وفاق . وأسباب هذا الانتصار التام للمدرسية ، وذلك الكمال المتحقق فى نظمها ، وانتشارها وبعد مداها يرجع الى أمرين : أما الأول فهو أن معظم نظريات الكنيسة صيغت ونظمت كنتيجة للجدل السابق . وكان بعض هذه المعتقدات — وهى التى لم يكن من المستطاع أن

تسجم مع الفلسفة القديمة أو مع العقل — تعد خارج نطاق المناقشات الفلسفية . وفي هذا الصدد يبدو مبلغ خضوع الفلسفة للمعتقد اللاهوتي أو ارتباطها بها . اذ أن حرية البحث كانت سائقة في حدود معينة مقررة . وأما الأمر الثاني فقد كان بحث معظم مقالات أرسطو التي بين أيدينا الآن . ولقد بحث الجزء الأكبر منها في هذه الفترة من ترجمات خاطئة محرفة أو عن التعليقات العربية . وكان أعمق هذه الترجمات أثرا هي كتب « ابن رشد » الرئيسية التي قال عنها رينان Renan انها « ترجمة لاتينية لترجمة عبرية مأخوذة عن تعليقات على ترجمة عربية منقولة عن ترجمة سريانية لأصل يوناني لأرسطو » .

ورغم أن هذه الترجمات كانت ناقصة فانها على الأقل سمحت للمدرسين أن يعدلوا من نظمهم ، لأنها وضعت بين أيديهم نظام المنطق الأرسطي كاملا . وإلى جانب ميتافيزيقيا ( العلم ) أرسطو ، فإن مباحثه في الطبيعة وعلم النفس وعلم الأخلاق قد استغلت لكي تمد الفلسفة المدرسية بمواد جديدة . وبعد تعديل بعض مبادئ أرسطو قوى مركز المدرسين الخاص بانسجام الاعتقاد والعقل وأصبح هذا هو الرأي الذي كانت له الغلبة في هذا العصر . وسنبعث في الناحية التربوية لهذا الرأي عند الكلام على الجامعات . ولا يمكننا هنا إلا أن نشير إلى أسماء عظماء قليلين من بين قادة وكتاب تربويين ورجال متوقدى الذكاء .  
بعض كبار المدرسين :

أول هؤلاء هو أحد أتباع أرسطو الذين خدموا اللاهوت وهو الاسكندر الهاليسي Alexander of Hales ( + ١٢٤٥ ) ذلك « الدكتور الذي لا يمكن افحامه » صاحب كتاب سوماثيولوجيا . وفيلساف البوفيسى Vencent of Bauvais ( + ١٢٦٤ ) من مؤلفي الموسوعات . وبوناڤنتورا Bonaventura ( ١٢٢١ — ١٢٧٤ ) الذي هو أقرب إلى أفلاطون منه إلى أرسطو ، وكان يمثل الاتجاه التصوفي في الفكر والتربية . ثم أليير الكبير ( + ١٢٨٠ ) الذي يسمى الدكتور العالمي ،

وكان أول من قدم فلسفة أرسطو في شكل منتظم مع الاستشهاد الدائم بالوثائق العربية التي كانت تحت الباحثين يمجزه كبير من معارف هذا العصر . ثم توماس أكونياس ( ١٢٢٥ - ١٢٧٤ ) وكان أشدهم تأثيرا ، وهو الذي كان يسمى الدكتور الملكي ، وهو يبرهن في كتابه الآف الذكر على أنه يمثل الفلسفة المدرسية عندما بلغت القمة وأنه هو المعبر عنها الموثوق به سواء في ذلك العصر أو في العصور التالية . ثم دونس سكوتوس Joannes Duns Scotus الذي يسمى الدكتور الدقيق ، وقد اشتهر كؤوس لمدرسة لاهوتية منافسة للمدرسة توماس . وقد كان عمله في الواقع أقرب الى التقدير والطمع منه الى البناء والابتكار .

وتنتهى هذه السلسلة الطويلة من أساطين المذهب المدرسي بولم أوكام William of Occam ( ١٢٨٠ - ١٣٤٧ ) وكان يسمى الدكتور الحصين ، وهو الذي بحث المذهب الاسمي مرة أخرى ، وكا عمله تقريبا يعتبر هجوما على المذهب الواقعي أكثر منه صياغة لنظريات معينة . وعلى العموم فان أوكام أنكر أن العقائد اللاهوتية يمكن البرهنة عليها بالعقل ، وأعلن أنها أمور اعتقادية فقط ، كما أعلن أن الجزئيات هي وحدها الحقيقة ، وأن الكليات ليست الا ادراكات في العقل . وبينما نجد الواقعيين يقولون ان أفكار الصواب والخطأ أفكار خالدة لا تتغير لأنها نسخ مستمدة من أفكار الصواب والخطأ في العقل الالهي ، نجد أوكام يقول ان الصواب والخطأ يعتمدان فقط على ارادة الله التي لا يقيدها شيء ، وان الشر الأخلاقي ليس شرا الا لأن الله أمر بمنعه . ورفض أوكام نظرية أرسطو في علم النفس التي تقول بأن العقل وحدة ، وأن التمييز بين الملكات ليس الا تمييزا شكليا أو منطقيا . وقد سبق أوكام كثيرا من الفلاسفة المحدثين — وبخاصة جون لوك والفلاسفة الاحساسيين — الى تقرير بعض حقائق تتعلق بالفلسفة وعلم النفس . واليه يرجع الفضل في صوغ العبارة الموجزة التي كثيرا ما نقبس لتعبيرها عن بعض هذه



الحقائق أصدق تعبير . تلك هي : « ليس هناك من شيء يدركه العقل الا وقد سبقه اليه الحس » . وكان أو كام يمثل رأى من يعارضون سلطة الكنيسة وتحكمها في المسائل السياسية والدينية . ولذا وصل المذهب المدرسى بتأثيره الى المرحلة الأخيرة من مراحل حياته وهى مرحلة التدهور . وقد بقى حينئذ في المذهب الاسمى وحده جميع العناصر الحيوية الضرورية لروح النهوض والتقدم ، ثم انتقلت هذه العناصر الحيوية الى حركة جديدة هى حركة الاحياء العلمى التى ظهرت فى القرن السادس عشر . ومع أن المذهب المدرسى فى صورته الأولى لم يقض عليه ، فانه لم يعد يمثل التقدم فى الحياة الفكرية ولا التطور فى طرائق التربية ومثلها العليا .

#### تقد المدرسية :

من الواضح أن الحركة المدرسية كانت نهضة عظيمة فى الحياة العقلية أبعد مدى من تلك التى كانت فى أوائل العصور الوسطى . وبما سبق نعلم أنه كانت لها مزايا افردت بها . وقد تبين لنا أنها أمدت عصرها بالتربية الوحيدة الراقية ذات الطابع العقلى عدة قرون وانتجت طوائف متعاقبة من رجال عظماء لا يجارون فى دقة تفكيرهم . وما أن أتى القرن الخامس عشر الا وقد بلغت الحركة المدرسية أوج عظمتها ، ولم تلبث بعد ذلك أن تدهورت وعنت بمجرد الشكليات وأصبحت عقبة فى سبيل أى تقدم آخر حتى أنه أصبح من الضروري أن تتجاهلها حركة النهضة فى ذلك القرن على أساس أنها بليت وأصبحت غير نافعة . ورغم أنها بعثت مع شيء من التحوير فى ثوب بروتستنتى ، فقد كان الكتاب يذكرونها بشيء من السخرية والاستهزاء ، الا الكتاب الذين كانوا يعطفون على الدولة الرومانية الكاثوليكية . وظلت الحال كذلك فى القرون التى أعقبت هذا القرن حتى القرن التاسع عشر على الأقل . وهذا يصدق بوجه خاص على فلاسفة القرنين السادس عشر والسابع عشر الذين وجدوا أنه من الضروري أن يهملوا الأساليب المدرسية قبل السير

في سبيل التقدم . وقد كان « هوبز » يرى أن « هؤلاء الذين كتبوا مجلدات في مادة كهذه ، كانوا بلا شك مجانين . وكانوا يحاولون أن يجعلوا غيرهم مجانين » . وكان يقول « ان عامة الناس يتكلمون كلاما لا وزن له في بعض الحالات النادرة ولذا تعدهم هذه الفئة النابغة ( يريد المدرسين ) بلهاء » .

وقد أعلن بيبكون : « أن هذا النوع الرخيص من أنواع المعرفة قد شاع أمره بوجه خاص بين المدرسين الذين كانوا على جانب عظيم من حدة الذكاء وقوة التفكير ، وكان لديهم متسع من الوقت وعدد قليل من مختلف الكتب الصالحة للقراءة ، كان ذكاءهم قد أودع سجننا ليس به الا قليل من المؤلفين وبخاصة أرسطو دكتاتورهم ، كما كانوا هم أنفسهم مقبورين في الأديار والكليات لا يعرفون الا قليلا من تاريخ الطبيعة وتطورات الزمان . ان هؤلاء الناس هم الذين أكدوا ذنوبهم الى أقصى حد حتى حاكوا لنا من مادة صغيرة الكمية ذلك النسيج العلمي المتقن الذي لا يزال باقيا في مؤلفاتهم . ولكن العقل البشري اذا أجهد نفسه في البحث في المادة التي يفكر فيها خلق الله ، فانه يعمل ذلك طبقا لما تقتضي به ظروف هذه المادة ، ويكون نشاطه محدودا بمحدودها . أما اذا انجم عقل الانسان الى نفسه وأخذ يجهد نفسه في النقاش حول ذاته كما تفعل العنكبوت حينما تنسج بيتها ، فان نشاطه يظل يعمل دون أن ينتهي الى نهاية ولا يخرج للناس الا نسيجا علميا متقن الحيك دقيق الصنع ، ولكنه مع ذلك تافه لا قيمة له » .

وقال هلام Hallam ان كتبهم كانت تحتوى على مجردات عقلية لا قيمة لها ، وعلى قضايا مفروضة فرضا ، وعلى تفرقات خالية من أى أساس ، وعلى تعريفات مملوءة بالألفاظ الاصطلاحية البربرية المزعجة .

ومثل هذه الانتقادات وغيرها كانت توجه بكثرة عظيمة . وكان أحد عوامل هذا النقد هو الاستعمال المدرسي لكثير من الحدود المنطقية والمصطلحات العلمية . ولكن هذا النقد هو نفس النقد الذي يمكن أن

يوجه الى الفلسفة أو الميتافيزيقا في كل عصر . وما لاشك فيه أن هذه المصطلحات قد استعملت استعمالا مطاطا خلال مناقشاتهم وتعاليمهم في تلك العصور ، ولكن ليس ثمة قد حقيقى لهذا الأسلوب .

والنقد الآخر يتعلق بطريقتهم الأدبية وسوء استمالمهم اللغوى . وهو قد وجهه ولكن يمكن الرد على ذلك بأن أى أسلوب آخر لم يكن اينجم مع طبيعة تفكيرهم .

وثمة نقد جوهرى ثالث هو أنهم كانوا يتناولون بالبحث مسائل وهمية لا حقائق واقعية . لكنهم فى الواقع كانوا يتناولون المواد نفسها ويتبعون المناهج عنها التى يتبعها لاهوتيو العصور الحديثة وفلاسفتهم . فالنقد الموجه الى الواحد من هؤلاء يوجه الى الآخر أيضا .

أما النقد الرابع الذى فيه شئ من الصحة ، فهو أن مواد بحثهم كانت لا تشمل الا ما يوافق ميول عصرهم العقلية . وهذا قد موجه الى ذلك العصر أكثر من توجيهه الى المدرسين أنفسهم .

ثمة نقد آخر وهو أن عقائدهم وأحكامهم ومشكلاتهم لا تقوم على أساس من الحقيقة والواقع مطلقا . وهذا قد يدل على قصص فى الناقد والمنقود معا . فان أساس معتقدات المدرسين كان أولا وقبل كل شئ مستمدا من السلطة الدينية ، كما أن الأساس الذى يحاول باحث معاصر أن يبنى عليه معتقداته انما هو التجربة ، لكن المدرسى كان يحاول أن يكمل تأييد السلطة الدينية بمعونة العقل . كما أن الباحث المصرى يحاول تفسير التجربة . والعقل عند المدرسين كان يعرف ويدرس بطريق التأمل الباطنى والتحليل القياسى . أما الباحث المصرى فيدرس العقل بطريق التجربة الموضوعية أو الاستقراء المقارن .

والخلاصة أن الاعتراضات الصحيحة الموجهة الى المعرفة المدرسية لبست اعتراضات تبين تماما مثاليه الواقعية الايجابية مثلما هى اعتراضات تكشف عن قصوره وعدم اتساع أفقه .

## مزايا التربية المدرسية ومثالبها :

ان أول عيب يظهر فيه قصور زعماء الحركة المدرسية هو أنهم ما فتئوا يبحثون عن مدى صحة المواد التي كانوا يناولونها بالبحث أو عما اذا كان قد توافر جميع المواد والمقدمات الضرورية . ولقد كان ذنبهم التفكير في هذا وذاك قبل السير في طريق التفكير ومحاولة الوصول الى النتائج . وهذا العيب وحده كاف لاستصغار العقل الحديث لهم . وهناك عيب ثان متصل بالعيب السابق وهو أن مادة بحثهم كانت معنوية ميتافيزيقية لا تؤيدها معرفة بما هو مادي محسوس أو طبيعي . وهنا تتجلى أيضا أن اتجاه المذهب المدرسي لم يكن متشيا مطلقا مع الاتجاه الحديث . ان الحقائق التي وصلوا اليها لم يكن لها الا قيمة شكلية . وقد أمكنهم أن يؤثروا في الحياة الفكرية أولا ثم في سلوك أفراد قلائل من الناس بطريق ثانوى غير مباشر ، ولم يحاولوا قط أن يفتشوا علاقة بين عالمي البحث العقلى : عالم الروح وعالم المادة . ومن ثم لم يكن لديهم مقياس خارجي يرجعون اليه في الحكم على صحة مبادئهم أو على قيمتها على الأقل . ولقد كان أسلوبهم في البحث ينحصر دائما في دائرة معينة . ولم يتح لهم أى تقدم فكري حتى قبيض للمذهب الاسمى أن ينتصر فيقرر أن الحقيقة تمثل في المادى أو الجزئى .

ان المذهب المدرسي لم يعدها الا بمبادئ هامة ذات قيمة شكلية . وقد استطاع بعض محققى المفكرين في ذلك العصر أن يلمس هذا القصور . نذكر من هؤلاء جون سالسبرى John of Salisbury (١١١٥-١١٨٠) المفكر الحاذق والمعلم الشهير الذى تلمذ لأبيلاارد ولغيره من زعماء المدرسين ، ذلك الصديق المناصر لتوماس آبيكيت Thomas à Becket الزعيم المدرسي الذى يكاد يتميز من بقية أعلام عصره بمعرفته وإطلاعه وجهه للدراسات القديمة وبنفوره من الأسلوب الجدلى بعد أن شعر أن لا غناء فيه . ومن مؤلفاته كتابه Metalogicus وهو من الكتب النادرة التى تصف لنا بأسلوب مفصل طرائق التربية ومظاهر النشاط الفكرى

في ذلك العصر . وهو يقرر في هذا الكتاب أن دراسة الجدل لا تجدى في التقدم الفكرى ... ذلك أنه بعد أن عاش يطلب العلم في جبل سانت جينييف Mont St Genevieve في باريس على يد أيلارد وغيره من الأساتذة المشهورين ؛ وبعد أن درس اللاهوت في مدارس أخرى ، عاد الى باريس وسجل أفكاره وملاحظاته عن فواحي نشاط اخوانه في العلم اذ قال :

« وعلى ذلك رأيت مما يسر : أن أزور مرة أخرى اخوانى القدماء بالجليل وهم الذين غادرتهم منذ زمن ولم يزالوا مقيدين بأغلال الجدل ، وذلك كي أتبادل معهم الحديث في المسائل العتيقة التى كانت موضع جدل ومناظرة ، ولكى يمكننا أن نقيس مدى تقدمنا ، فوجدتهم من البحث حيث كانوا من قبل ، ولم يظهر أنهم بلغوا هدفهم بإجابات شافية تبيط اللثام عن المشكلات العتيقة ، بل أنهم لم يزيدوا عليها قضية ولا جزءا من قضية . ان الدواضع التى كانت توجههم ما زالت هى التى توجههم . واذا كان قد طرأ عليهم شئ من التغير فليس هذا الا في نقطة واحدة هى أنهم جعلوا فضيلة الاعتدال ، فقد تناسوها حتى أصبح رجوعهم اليها ميثوسا منه ... وهكذا استخلصت من تجاربى ودراسى نتيجة واضحة آمنت بها هى أنه من حيث ان دراسة الجدل والمنطق نخدم الدراسات الأخرى فانه اذا بقى وحيدا في معزل عن بقية العلوم فانه يظل عقيا لا حياة فيه ولا يساعد النفس على اجتناء ثمار الفلسفة ، اللهم الا اذا كان من الممكن العلم بالفلسفة من ناحية أخرى » .

وهناك عيب بارز آخر من عيوب رجال الحركة المدرسية وهو أن معظم جدلهم وجوارهم لم تكن تستند الى أمور حقيقية واقعية ؛ فلم تكن تدور حول العالم المادى الذى يألوه الناس في حياتهم اليومية فحسب . بل انها لم تكن تستند الى أساس فكرى صحيح أيضا ، فان كثيرا منها لم يكن الا مناقشات لا تنتهى ولا غناء ، فيها تدور حول الكلمات والألفاظ . نحن نعرف ان وضع المصطلحات العلمية الدقيقة هو في

العادة أمر ضرورى للوصول الى تصوير الحقائق والسير في طريق البحث واستنباط حقائق جديدة ، ولكن هذا قد يجر الى مناقشات عقيمة لا نهاية لها تنحصر في الألفاظ ودقائق المعاني بحيث لا يكون هناك غرض آخر وراء المناقشة ذاتها . وهذا هدف صحيح يمكن أن يوجه الى المدرسين حتى أن أشهرهم لم يسلم في كثير من الأحيان من التعرض له . ومع ذلك نرى أن كثيرا من لوم الباحثين المحدثين للمدرسين واحتقارهم لهم لهذا السبب يرجع الى أن هؤلاء المحدثين لم يفلحوا في فهم وجهة نظر المدرسين وتقدير مواضع اهتمامهم . فقد كان المدرسيون يرون أن جميع المشكلات لا بد أن تصاغ في أسلوب فلسفى وأن تصبغ بالصبغة الدينية اللاهوتية . ومن ثم نجد أن المناقشات الثقافية أو الحادية التي يمثل بها عادة للدلالة على عمق المعارف المدرسية وقهايتها الكاملة كانت تدور حول موضوعات لا تزال تعد ذات أهمية كبرى في عالم التفكير في عصرنا هذا ، بل إن البحث فيها قد أدى الى تأليف عدة مجلدات . واليك أمثلة من هذه المشكلات : كم ملاكا يستطيع الوقوف على طرف ابرة ؟ أيتطيع الله أن يخلق جيلين لا يفصل بينهما واد ؟ ماذا يحدث لو أن فارا أكل الخبز المقدس ؟ هذه المشكلات وأمثالها تحمل في طياتها معاني عميقة عن العلاقة بين المتاهي واللامتاهي ، وكذا صفات وخواص اللامتاهي ، وأخيرا طبيعة الحقيقة :: — صنع هذه المشكلات في أساليب سهلة يستطيع شاب غير متزن يبدأ حياته التعليمية أن يفهمها ويتناولها بالبحث ، وحينئذ ترى أنها أصبحت مشكلات عويصة من النوع الذى يعالجه المدرسيون ؛ أو صنعها في أساليب لا يفهمها الا الفيلسوف المدرب وحينئذ ترى أنها أصبحت مشكلات تحتاج الى تفكير عميق .

ويمكن أن نذكر ميزة واحدة لرجال الحركة المدرسية وهى أنها أطلقت النشاط الفكرى من عقاله . ويمكن أن قلنس أثر هذا بوضوح في نحو الجامعات . وإن المذهب المدرسى ليستحق أعظم تقدير باعتباره

مسرحا لتطور الترية . ان الترية في العصور الوسطى المبكرة لم تهتم بالأمور العقلية الخالصة ، بل لقد كان هناك ميل نحو اهاياها . ومع أن الواقع أن المدرسى يمثل نوعا من الاهتمام الفكرى الخالص لا يوجد له نظير في العصور السابقة أو اللاحقة ، فمن الحق أيضا أن نقول ان هناك فترات قليلة تاريخية ساد فيها الاهتمام بالمسائل العقلية البحتة ، بل بالمسائل ذات الصبغة الفلسفية المحضة .

ان جعل البحث في الأمور العقلية البحتة سائفا مشروعا ، له نتيجة هامة بعيدة الأثر ، اذ أنه زاد في القدرة على الفهم فتوسع بذلك أفق العقل حتى لم يعد يقتصر على الموضوعات المحددة . فلقد كان المتنازون من رجال العلم في مستهل العصور الوسطى قليلي العدد وموزعين توزيعا واسعا على أزمنة وأمكنة مختلفة . ولكن منذ القرن الثالث عشر فرى كثرة من رجال العلم والتعليم . ولئن كان أهل العصور التالية لهم لم يقدروا طرق تعليمهم ، فان أحدا لا ينكر ما امتازوا به من حداثة الذكاء ... وان الباحث الحديث — وبخاصة المنغمس في المحسوسات دون المنويات — ليجد صعوبة حين يقرأ لهم فلا يستطيع أن يتبع مناقشاتهم التى تتضمن فروقا دقيقة بين المعانى ، وتشتمل على طائفة كبيرة من المصطلحات العلمية أو المنطقية ، حتى ان مناقشاتهم الخاصة بالألفاظ ودقائق المعانى قد أدت خدمة بالغة الأهمية في نمو الفكر في العصور التالية لأنها قد أدت الى وضع مصطلحات علمية تعتبر أساسية في جميع صور التفكير .

وقد كان المذهب المدرسى من الوجهة الواقعية محاولة لامداد السلطة الدينية بقوة العقل ، وكان يرمى الى احلال العقل محل العقيدة والى تأييد العقيدة بالفكر . وكان هذا تأليفا بين اللاهوت والمنطق أو بين الدين والميتافيزيقيا . ولكن من الوجهة الاسمية كان المذهب المدرسى صراعا بين السلطة الدينية والتفكير . ومحاولة لسحق استبداد الدين بوساطة الفلسفة . ورغبة في توسيع الاعتقادات الدينية بالاستعانة

بالذكاء . والمذهب الواقعي كما تصوره مناقشات المدرسين الأولين الخاصة بعقيدة عشاء الرب ، كان مبنيا على خداع الحواس وعلى عدم كفاية تجارب الانسان لأن تكون مصدرا للحقيقة . أما المذهب الاسمي فكان مبنيا على صلاحية التجارب وكفايتها وجدارتها بالثقة ؛ فاننا نصل الى الحق بشهادة حواسنا ، فهي المقياس الصالح الوحيد ، ولكنها أخذت تنضج وتتمو من تلقاء نفسها شيئا فشيئا ، وعلى مر الزمن أصبح من المحقق أن هذا الوقت يقضى على وجهة النظر المدرسية قضاء تاما . وفي نهاية هذا العصر ظهر أنه اذا كان المذهب الاسمي صحيحا فلم يكن له الا تلك القيمة الشكلية الذهنية التي يمكن أن تتحقق في المذهب الواقعي أيضا . وجاء العصر الحديث فأفكر المذهبيين معا . فان الفكر الحديث ينظر الى المشكلة نظرة أخرى ويخالف الفكر المدرسي في حلها . ولكن تفوز المذهب الاسمي أخذ يقوى شيئا فشيئا فوصل الى نتيجة هامة ، تلك هي أنه أخذ يعلق أهمية كبيرة على التجربة لا بمعناها الصوري الشكلي بل بمعناها المادى الملموس باعتبارها الطريق الموصل الى الحقيقة . وقد كان هذا الرأي من أخص الخصائص التي امتاز بها التفكير في عصر الاحياء العلمي في صورته التي تفررت في القرنين السابع عشر والثامن عشر . ولقد سعى المذهب الاسمي جاهدا من قبل ذلك في سبيل الوصول الى الرأي نفسه . وما ان بلغ هذا المذهب ذروة تفوقه في القرن الرابع عشر حتى انقضى العصر المدرسي وبدأ من بعده عصر جديد للتربية والفلسفة والتفكير .

٦ - الجامعات

### أصل الجامعات :

برز الى الوجود في أواخر القرن الحادى عشر وأوائل القرن الثانى عشر عدد من المدارس تابع للكاتدرائيات والأديرة بدافع حب الجدل . ولعل أهم هذه المدارس تلك التي كانت في باريس ويديرها وليم شامبو William of Champeux . وسرعان ما أصبحت باريس مركزا للنشاط



الفكرى الحر ، ذلك لأن أيلارد قد أفلح في حمل وليم هذا على تعديل آرائه الجدلية ، ولأن أيلارد قد اتخذ موقفا حاسما معاديا للمذهب الواقعى الذى كانت له الطبة حينئذ ، ولما ترتب على ذلك من أن الآراء الحرة الجدلية المخالفة للعقيدة قد وجدت مجالا للتصير عنها . وقد نجم عن ذلك كله أن أثيرت مناقشات حرة طليقة حول الآراء والمذاهب المختلفة . ومع أن القول الشائع بأن أيلارد قد جمع حوله ثلاثين ألف طالب فيه مبالغة كبيرة ، فإن القول بأن عشرين من تلاميذه أصبحوا كرادلة وخمسين منهم أصبحوا أساقفة ، يلقي تأيدا كبيرا . وبما لاشك فيه أن عددا كبيرا من الطلاب قد هرع الى باريس ، وهذا العدد الكبير يتطلب عددا كبيرا أيضا من صفار المدرسين لاعداد طلبتهم للحوار والجدل العميق مع الأستاذ الأكبر . ومن هذا نرى أن العناصر الأساسية لنشأة الجامعات القديمة وهى الطلاب والمدرسون قد وجدت في باريس قبل منتصف القرن الثانى عشر . ومنذ القرن الحادى ، نرى رجال أوروبا الغربية — وبخاصة رجال الكنيسة — يزيحون عن أنفسهم القيود والأغلال ويزيلون العقبات ليشقوا طريقهم نحو تلك الحياة العقلية الحرة التى كان ينتظرها الناس حينئذ لنا وقرى أذهانهم من أن عصر سعادة جديد يوشك أن يأتى . ولقد كان لقبول التورمان — وهم البقية الباقية من العنصر التوتونى — حياة الاستقرار فى القرنين العاشر والحادى عشر ومنحهم بذلك انجلترا وفرنسا فترة من الهدوء النسبى . قول قد كان لهذا أثر ظاهر فى جعل قيام حضارة ثابتة الدعائم من الأمور الممكنة . ورغم أن التورمان لم يظهروا تقديرا كافيا لنواحي الحياة الثقافية ، فانهم فى الحقيقة قد وهبوا عقولا قوية وذكاء خارقا ، وقد كان هذا شأن التوتونيين عامة . ومن ثم فانهم أدلوا بدلائهم فى خضم الجدل والحوار بعد أن كانوا يحجمون عن دراسة التقدير الأدبى الحضرى . وما زالوا يتبرجون فى امتزاجهم بالمجتمع من نواحيه المختلفة حتى اندمجوا فى الحياة العقلية ووجهوا عبقرتهم نحو

البحوث الفكرية . وقد أثر هذا الدم التوتوني الجديد في إيطاليا وكذا في إنجلترا وفرنسا وألمانيا . أما البابوية والكنيسة عامة فانها قد برئت مما كان قد أصابها من انحطاط عظيم . ويظهر هذا جليا في النزاع الذي قام بين البابا والكنيسة من ناحية ، وبين أباطرة الدولة الرومانية المقدسة من جهة أخرى ؛ فقد أظهر البابا والكنيسة على أثر هذا النزاع حيوية وقوة . وقد أثر هذا في النشاط العلمي فأدى الى الجدل ودراسة اللاهوت والقانون الكنسى . وكان التقدم والنجاح في المشروعات التجارية وحكومات المدن وخاصة مدن إيطاليا ، سببا في رفع كافة الأمور المدنية وكذا التعليم المدني الى درجة لم يبلغها من قبل :: وفي الوقت نفسه بدأت حركة الحروب الصليبية فقصت على العزلة التي كان عليها المجتمع الأوروبي الذي لم يكن — وهو تحت النظام الاقطاعي — مجتمعا بمعنى الكلمة ، ولكن كان جماعات منفصلا بعضها عن بعض . وأصبحت العقائد والأفكار حرة طليقة تنتقل الى أماكن أخرى . وأصبح أفق التفكير أيضا أكثر اتساعا عن ذي قبل . وعندما اتصل الشرق بالغرب بدأت أبحاث الشرق وحرية الفكر والشك — وهما من سمات الشرق — بدأ كل هذا يعمل عمله في الغرب . وان اتصال أهل الغرب بأهل الشرق وبخاصة العرب ، لم ينقل اليهم علوم العرب وثقافتهم فحسب ، ولكنه نقل اليهم أيضا معرفة آكل وآتم عن أرسطو والفلسفة اليونانية . وقد اختلفت هذه المؤثرات في مدى تأثيرها حتى انه لم تنشأ جامعتان متشابهتان . فلكل جامعة علة وجودها ومسائلها الخاصة بها التي تختلف بها عن غيرها . ولا نعدو الحق اذا قلنا أن كل الجامعات القديمة لم تكن الا مدارس خاصة تدرس في كل منها مادة أو اثنتان . ولم تدخل دراسة العلوم الأخرى في مناهج تلك الجامعات الا بعد مرور وقت يسير أو كبير حسب ظروف كل منها .

ان الأسباب المباشرة التي أدت الى انشاء الجامعات تختلف من بلد الى آخر ، فأسباب نشأة الجامعات في إيطاليا غيرها في فرنسا وإنجلترا .

فقد كانت نشأتها في الأخيرتين نتيجة لزيادة في النمو والتقدم في العلوم  
 الكنسية وفي اللاهوت والجدل . أما في جنوب إيطاليا حيث كانت  
 الصلات الودية الوثيقة بين العرب والنورمان وأحفاد اليونان القدماء ،  
 وحيث حوفظ على الكثير من التراث الأدبي اليوناني القديم ، فقد نمت  
 هناك بالاتصال بدير سالرنو Salerno نزعة للدراسة الطيبة نظرية  
 وعملية . ان أعمال الرهبان وتعاليمهم في الميادين المتقدمة قد زاد من  
 نشاطها قيام الحرب الصليبية الأولى . وقد روج لها في الخارج الفرسان  
 المسيحيون العائدون من ميادين القتال . وفي ظل التأثير الديري نمت  
 مدرسة لتعليم الطب قيض لها أن تكون أولى الجامعات . أما سالرنو  
 فانه لم يتح لها أن تنظم وتصبح جامعة معترفا بها . ومع ذلك فان تلك  
 الدراسة الجامعية الخاصة بالتعليم والتعلم المطبوعة بطابع ديني قد  
 استقرت بهذه المدرسة بعد منتصف القرن الحادى عشر بقليل . بعد  
 ذلك انحلت هذه المدرسة مع مدرسة نابولي القريبة منها التي اعترف بها  
 فردريك الثاني وسماها « الجامعة » سنة ١٢٢٤ وفي مدن إيطاليا الشمالية  
 التي كانت في صراع مع الأباطرة الجرمان لنيل حقوقهم نما اتجاه جديد  
 قوى لدراسة القانون الرومانى الذى كان مجهولا ولم يكن معمولا به  
 في ذلك الوقت . وقد كان الامبراطور يبنى معظم سلطته على ما كان  
 لأباطرة الرومان القدماء من حقوق وسلطة ، فأرادت المدن معرفة مدى  
 صحة هذه الدعوى بدراسة العهود والمراسيم والحقوق التي أعطيت  
 للمدن قديما ، وكذلك القيود القانونية التي طواها النسيان . ومن  
 المرجح أن العلم بالقانون الرومانى لم يقض عليه قضاء تاما رغم أن المعروف  
 أن نمو الدراسة القانونية بدأ منذ العشور على نسخة من قوانين  
 « جستنيان » التي عملت سنة ١١٣٥ . وأيا كان الأمر فقد انتشرت  
 في كثير من مدن الشمال مدارس لدراسة القانون . ولعل أهمها المدرسة  
 التي قامت في مدينة بولونا التي نالت شهرتها على يد أعظم متقدمي  
 الأساتذة الأستاذ ايرنريوس Imerius ( ١٠٦٧ - ١١٣٨ م ) بالطريقة

فمنها التي اتبعها ايلارد في رفع شأن باريس . وقد أدى ذلك الى أن  
يهرع الى بولونا عدد كبير من الطلاب ، والى أن تصبح هذه المدينة  
مركزا للثقافة والدراسة . ونظرا لأن الأساتذة والطلاب قد حصلوا  
هناك على بعض الامتيازات ، فقد كانت جامعة بولونا أول جامعة  
نظامية . ولما دوت هذه الامتيازات في صورة وثيقة رسمية يصدرها  
الامبراطور أو البابا ، أصبحت قانونا يخضع له ذلك المعهد الجامعي .  
ولم يكن تأسيس المعهد الجامعي ومنحه الامتيازات المطلوبة مباشرة  
الا في عصور متأخرة . وكان فردريك الأول هو الذي منح جامعة  
بولونا Bologna أول قانون يضمن امتيازاتها سنة ١١٥٨ ميلادية .  
أما جامعة باريس فلم يعترف بها الا لويس السابع سنة ١١٨٠ م . وقد  
اعترف بها البابا في الوقت نفسه تقريبا . ولم يعترف بها اعترافا تاما بصفة  
نهائية الا سنة ١٢٠٠ م . وليس من المهيّن تحديد الزمن الذي صدر فيه  
الاعتراف الرسمي بمجامعتي اكسفورد وكمبردج ، ولكنه على أي حال  
بعد التاريخ السابق .

وفي جميع هذه الحالات هزعت جموع الأساتذة والطلاب الى تلك  
المعاهد الدراسية واستقروا بها مدة من الزمن قبل تنظيمها وجعلها  
جامعات ذات امتيازات قانونية . وقد كانت من قبل ذلك مدارس قائمة  
في تلك المراكز الثقافية خاضعة لسيطرة الكنيّة أو الأديرة . وسرعان  
ما نعت المعاهد التي يمنحها القانون امتيازات خاصة وزاد عددها وأصبح  
لها نفوذ خاص . وفي القرن الثالث عشر أنشأ البابوات أو الملوك تسعة  
عشر معهدا من تلك المعاهد ، وقد أضيف اليها خمسة وعشرون في القرن  
الرابع عشر ، وثلاثون في القرن الخامس عشر . ولم يأت عصر احياء  
المعارف القديمة الا وهناك خمسة وسبعون أو ثمانون معهدا من تلك  
المعاهد موزعة على جميع الممالك الأوروبية .

تكوين الجامعات ونظامها :

امتازت العصور الوسطى كما هو معروف بأنها عصور ساد فيها

النظم الاستبدادية فلم يكن الفرد آمناً على حقوقه المختلفة حتى حق الملكية أو حق الحياة وخاصة حق التمتع بحياة حرة مطلقة . ولم يكن لدى فرد أن يأمن على مثل هذه الحقوق الطبيعية الا اذا كان في حماية هيئة من الهيئات التي كانت موجودة حينئذ . فمن الناحية السياسية كان يتحتم على كل فرد أن يرتبط بأمر اقطاعي يستمد منه الحماية . أما الحقوق الاقتصادية فكان الانسان يأمن عليها باشتغاله بالتجارة أو انضمامه الى الجمعيات أو الشركات . أما الناحية الثقافية والتربوية فكانت الكنيسة هي المسئولة عنها ، فهي التي توجهها وتحافظ عليها :: تحت هذه الظروف كانت جماعات من الطلبة تجتمع في مراكز معينة طلباً للعلم . وكانت هذه المراكز الثقافية في الماضي مدارس ملحقة بالكاتدرائيات أو الأديرة ولكنها أصبحت الآن لا تقيد بتلك الحدود الضيقة التي انحصر فيها الرهبان أو الكهنة ، ولا تسرى عليها أوامر معاهدهم الصارمة . وأصبح من الضروري لهذه الجماعات أن تقتظم لترتب سلوكها على نحو معين ولتحمي نفسها من عبث المدنيين ، ولتطعن غنى حقوقها الشرعية ولتحتفظ على ميولها وتطالب عليها بالرغم من السلطات الكنسية . وبمنحهم حقوقهم الخاصة أصبحت هذه المجموعات من الطلبة ، أو من الطلبة والأساتذة تميز بكيانها المستقل المعترف به .

وكانت هذه الجماعات من الطلبة والأساتذة التي لم تقتظم بمبدأ تسمى « طلاب القسم العام » . وتدلل هذه التسمية اما على أن مجموعة عامة من المواد الدراسية كانت تدرس لهؤلاء الطلاب ، واما على أن طلبة هذا القسم كانوا يحدون اليه من جميع أنحاء البلاد أقصاها وأدناها ؛ أى أن العموم المقصود من هذه التسمية اما أن يكون شمول المواد الدراسية لمجموعة عامة ، واما أن يكون شمول الأقطار التي يحد منها الطلاب جميع أنحاء البلاد . ولكن لما كان من الثابت أنه لم يكن من بين هذه المراكز الثقافية في عهدها الأول أى معهد تدرس فيه جميع المواد الدراسية الجامعية . فان الصفة الخاصة التي تدل عليها هذه التسمية هي شمول الأوطان التي يحد منها الطلاب لجميع أنحاء البلاد .

أما المميزات الأخرى التي كانت تميز الجامعات عن المدارس السابقة ، فكانت تتلخص فيما يأتي : حكومتها أو إدارتها المطبوعة بطابع ديمقراطي ، ثم وقوعها في المراكز المعمورة لا في الأماكن النائية التي كان يبحث عنها لاقامة الأديرة ، ثم امتيازاتها القانونية أو المالية التي كانت تمنحها إياها السلطة العامة . ومن ثم كان مؤسسو الجامعات في أول الأمر هم البابوات والأباطرة . ثم قعى على أفكارهم الملوك فيما بعد . ولم يكن من الممكن أن يؤسس الجامعات أحد من رجال الدين المحليين كما كانت الحال في تأسيس المدارس الديرية أو الدينية الأخرى .

الامتيازات التي كانت تفلق على الجامعات :

إن الامتيازات الخاصة التي كان يمنحها البابا أو الامبراطور للطلبة والأساتذة كانت الوسيلة التي استطاعت الجامعة بها أن تحمي نفسها وتقدم باضطراد . وقد منح الأساتذة والمدرسون ومن يتبعهم المنح التي كانت تفلق على رجال الدين أو القساوسة ، وهكذا نرى أن هذه الامتيازات التي كانت وقفا في الأصل على طبقة المعلمين ثم منحها أباطرة الرومان لرجال الكنيسة قد عادت ثانية الى أيدي طبقة المعلمين وكان لها أثر في نمو نوع جديد من الاهتمام بالمهنة ، وفي إيجاد طبقة جديدة من طبقات الشعب لها منزلتها في المجتمع . ويلاحظ أن هذه الامتيازات قد أغتت الطلبة من الخدمة الادارية ومن الخدمة العسكرية الا تحت الظروف الشديدة التي تتطلب استدعائهم للخدمة العسكرية كما كانت الحال في باريس عندما كان المدو على بعد خمسة أميال من أسوارها . كذلك كان يعفى الطلبة من دفع الضرائب المختلفة وخاصة المكوس الداخلية ، كما كانوا يعفون من دفع الاعانات وغيرها . وأكبر امتياز له قيمته هو سلطة المحاكاة الداخلية أى محاكمة من يفتنون الى الجامعة . فكما كان رجال الدين يتمتعون بحق محاكمة أعضائهم في كل الحالات المدنية وكثير من الحالات الجنائية : فكذلك أصبحت الجامعات تستمتع بالحق نفسه وهو سلطة محاكمة أعضائها ومن يفتنون اليها . وقد ظهرت

هذه العادة لأول مرة في جامعة بولونا بناء على رغبة الامبراطور . وسبب ذلك أن دراسة القانون المدني كانت الدراسة الرئيسية بهذه الجامعة ، لذلك كان من حق أساتذتها وطلابها الاستمتاع بهذا الامتياز . ويمكن أن نقول ان السلطة الأثبة بالسلطة التنفيذية التي تتمتع بها الجامعات الألمانية الآن بالنسبة لطلابها هي وليدة لهذا الحق القديم الذي تمتعت به الجامعات القديمة . والى ذلك أيضا يعزى ما يدعيه طلاب الكليات الأمريكية من أنهم قد منحوا الحق في السير على منهج خلقى خاص يتنازون به .

أما الامتياز الآخر المهم فهو منح الطالب درجة تؤهله لممارسة مهنة التدريس . وكانت الكنيسة قبل هذا الوقت — في شخص رئيس الأساقفة والأسقف أو من يليهم في المرتبة — هي التي تمنح هذا الامتياز الهام . وبذلك كانت الكنيسة هي التي تشرف على سياسة التعليم فتحدد مادته وطريقته . وعندما كانت الجامعة تخضع لسلطان البابا كان المعتاد أن الاجازة الجامعية تخول حاملها الاشتغال بالتدريس في أى معهد من المعاهد الذي تمتد اليه سلطة الجامعة أو سلطة البابا التي انتقلت الى الجامعة بمقتضى قانون الامتيازات . ومعنى هذا أن هذا الحق كان مقصورا على التدريس بالمدارس الداخلة في نطاق العالم المسيحي بأجمعه . ولو أن هذا الدبلوم من الناحية الاسمية كان يصدر مصدقا عليه من البابا الا أن الجامعة استطاعت أن تتمتع بهذا الحق مباشرة دون الرجوع الى البابا فتحطم بذلك جزء كبير من اشراف الكنيسة على التعليم . ومن بين هذه الامتيازات امتياز لم تتمحه السلطة القائمة ولكن الجامعات قد اكتسبته بحكم دوام الاستعمال ، ذلك حق الاضراب عن القاء المحاضرات أو انتقال الجامعة أساتذتها وطلابها من بلد الى بلد آخر اذا ماحدث اعتداء على حقوقها وامتيازاتها . وباستخدام هذا الحق انتقلت جامعة باريس الى اكسفورد سنة ١٢٢٩ م ولذا يقال أن أهمية جامعة اكسفورد تبدأ من ذلك التاريخ ، وكذلك تبدأ أهمية جامعة كيمبردج حينما انتقلت اليها جامعة اكسفورد سنة ١٢٠٩ على أثر اضطراب حدث بها .

وهناك امتيازات أخرى صغيرة منحت لكل جامعة على حدة مثل حق طلب الخبز والنيذ من التجار في بعض أيام الأعياد . ومع أن هذه الامتيازات لا تمدو أن تكون امتيازات طوارئ رهيبة بظرونها ، فقد كان الاستمساك بها من القوة ما للاستمساك بالامتيازات الهامة سواء بسواء .

### الأمم والجامعة :

وكانت هذه الامتيازات تسبغ على طبقات خاصة من الناس ، ولذلك كان لابد من قيام هيئات بالاضافة لأقسام الدراسة العامة Studium General المعروفة . وكانت التقسيم الطبيعي لأخلاق الطلبة الذين كانوا يفدون من كل أنحاء أوروبا في وقت لم تعرف فيه الحدود السياسية الواضحة التي تفصل الأمم بعضها عن بعض اذ كانت القوارق القومية جنسية أكثر منها دولية أو سياسية . فكان التقسيم الطبيعي لهؤلاء الطلبة الى مجموعات قائما على أساس اللغة ومدى التقارب الجغرافي بين أفراد كل مجموعة . وكانت السلطة القائمة توزع المنح اما على كل « أمة » من الطلبة ، واما على مجموعة تشمل عدة « أمم » . وكانت الطريقة الثانية أكثر شيوعا . ومثل هذه المجموعات من الطلبة كانت تعرف باسم : Universités Magistrocorum et Scholarium وكلمة Universités معناها « جميعا » أو « بعضنا » ولها من الأهمية ما لكلمة « اتحاد » أو « تعاون » أو « شركة » . وفيما بعد القرن الرابع عشر ، استعمل لفظ Universités للدلالة على معناها الخاص بدلا من معناها العام السابق .

وكان يوجد في باريس أربع أمم من الطلبة : الفرنسيون والنورمان والسكارديون والانجليز . وبعد أن بدأت حرب المائة عام ، حل الألمان محل الانجليز . وكان يوجد في بولونا أربع جامعات وذلك في بادئ الأمر ثم اقتصرت على جامعتين فيما بعد وهنا جامعة سيالين Cisalpine وكان بها سبع عشر « أمة » ، وجامعة ترانسالين Transalpine وكان بها



ثاني عشرة « أمة » من الطلاب . وأخيرا اندمجت هذه الجامعات وصارت  
مجموعة واحدة .

وهناك ظاهرة هامة تجلت في الجامعات الجنوبية وهي أن « الأمم »  
وكذلك السلطة الحاكمة كانت تتأثر بطلبتها وتخضع لنفوذ الطلبة ، فهم  
الذين كانوا يحددون ابتداء المحاضرات وطول المحاضرة ومدى مشروعية  
الأجور الجامعية . أما في الشمال حيث اتجهت العناية الى الدراسات  
الأدبية بدلا من القانون ، وحيث كان الطلاب أقل نضجا من طلاب الجنوب  
وكان المدرسون أنفسهم هم القوة المسيرة للأمم دون الطلبة .

### الكليات :

كان تنظيم الأمم يتعلق بالسلوك العام والحقوق المدنية والسلطات  
الكنسية ، ولكن لم يكن له علاقة مباشرة بالناحية الثقافية . غير أنه  
جاء وقت أصبح فيه من الضروري تنظيم مواد الدراسة وطرائق التدريس  
وكل ماله علاقة بالدراسة بوجه عام . ولقد جاء نظام الكليات متأخرا  
في النمو عن نظام الأمم نفسها ، ففى باريس أخذت الكليات شكلها المعروف  
في النصف الثاني من القرن الثالث عشر . ولكلمة Faculty التي ترجمها  
عادة بكلمة « كلية » معنى غير محدد مثل معنى كلمة University  
فمعناها العام المعرفة أو العلم ، ولكنها على مر الزمن صار معناها « قسم  
دراسي » فيقال مثلا Faculty of law, theology, arts, etc... بمعنى كلية  
الحقوق أو اللاهوت أو الآداب الخ ... وأخيرا صار معنى هذه الكلمة  
تلك المجموعة من الرجال التي كانت تسمى من قبل Consortium magistrorum  
بمعنى الهيئة التي تشرف على نوع معين من الدراسة . وأصبح لهذه الهيئة  
فيما بعد حق منح الدرجات العلمية وكانت تتكون في بداية أمرها من جميع  
الحائزين لدرجات .

### الهيئة الحاكمة وغيرها من الموظفين :

كانت العادة المتبعة أن تنتخب الأمم سنويا مستشارا أو وكيلا للجامعة

وأن تختار لكل كلية عميدا . وكان هؤلاء جميعا ينتخبون رئيسا للجامعة ، وكان هذا الرئيس العام الرسمي للجامعة يستخدم سلطته بالنيابة عن مجلس الجامعة ، وكان ينتخب في العادة كل سنة . وفي الجنوب على الأقل كان هذا الرئيس في العادة طالبا . فالقوة الحاكمة الموجهة لسياسة الجامعة كانت تتركز في يد الأمم . ولكن في القرن السادس عشر أصبح هؤلاء الرؤساء في الغالب موظفين سياسيين يعينون كسائر الموظفين وفقدت الأمم منذ ذلك الحين السلطة المادية جميعها . ولقد استمرت الكنيسة في المصور الأولى يمثلها رئيس شرف في الجامعة وهو الذي كان يمثل رئيس الأساقفة تمثيلا اسميا في منح اجازات التدريس . وسرعان ما ضاع هذا الحق اذ كان الأمر مقصورا على اقامة حفلات عامة تمنح فيها الدرجات .

#### الدرجات :

يمكن أن فهم طبيعة الدرجات وكل ما يتصل بمجهود الجامعة اذا قارناها ببعض مظاهر الحياة في المصور الوسطى التي تشبه في بعض نواحيها حياة الطالب . فمثلا يمكن أن نقارنها بنظام التربية عند الفرسان حيث كان<sup>١</sup> الأمر يقضى سبع سنوات في التدريب في دور الطلومة ، ثم يقضى سبع سنوات في التدريب على فنون القروسية قبل أن يصبح فارسا كاملا . ويمكن أن نطبق هذه الخطوات على كل فرد يريد أن يمارس أى مهنة أو فن التجارة فكان على أى شاب يريد أن يهر في فن التجارة مثلا أن يقضى سبع سنوات تلميذا في هذه المهنة ، ثم يقضى مدة أخرى غير محدودة في « السياحة » ، ثم يقضى فترة أخرى في العمل تحت اشراف أحد الأساتذة ويكون عمله في هذه الفترة في نظير أجر مستقل . وكان عليه أن يتم هذه المراحل جميعها قبل أن يصير أستاذا يتمتع بكافة حقوق طاقته . وبالطريقة نفسها كان على الشاب في سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة الذي يرغب في دراسة الفنون الحرة أو يعد نفسه لمهنة التعليم أن يلتحق بالجامعة ويلتزم أستاذا يكون مسئولا عنه في الفترة الأولى على الأقل . وتستمر مدة التلمذة هذه من ثلاث سنوات الى سبع يكون

خلالها قد تعلم الكتب العادية المؤلفة النحو والبيان والمنطق ، ويتمكن من تعريف الكلمات وتحديد معاني العبارات واستخدام المصطلحات والتقاسيم ، فاذا نجح الطالب في دراسته واستطاع أن « يعرف » و « يحدد » وأن يبرهن على مقدرته وأن يحوز رضا مجموعة من الأساتذة غير أستاذه ، أعلن قبوله « عاملاً صالحاً » ، وكان عليه أن يواصل دراساته تحت اشراف أحد الأساتذة دون التقيد بأستاذ معين كما كانت الحال من قبل ، وكان في الوقت نفسه يقوم بتتيف عدد من التلاميذ تحت اشراف أحد الأساتذة . وبعد فترة أخرى يقضيها الطالب في الدراسة — تختلف في طولها باختلاف الزمان والمكان — يثبت خلالها الطالب مقدرته على الجدل والمناظرة المنطقية ، ويلم فيها المأما تاماً بالكتب الدراسية المقررة أو بموضوع دراسته الخاص ، وبعدئذ يسمح له بأن يبرهن على كفايته ، كما يفعل « العامل السائح » وذلك بوضع رسالة ممتازة وبالدفاع عن رأي معين في حفل عام أمام فريق من الأساتذة النابغين في المادة نفسها الذين يتخذون موقفا معارضا له ، وهؤلاء هم أعضاء هيئة الأساتذة بالقسم أو الحائزون للدرجة ؛ حتى اذا قام بهذا كله بنجاح منح الدرجة مهما يكن اسمها سواء أكانت الليسانس أو الأستاذية أو الدكتوراه . ويلاحظ أن لقب « سيد » ولقب « دكتور » ولقب « أستاذ » كانت تحمل معنى واحداً في الفترة الأولى لعصر الجامعة . وكلها تدل على أن الطالب أصبح قادراً على الاشتراك في الجدل وعلى « تعريف » الألفاظ و « تحديد » المعاني . وكل واحد منها يحول لحامله أن يدرس في مجتمع ، أي أن يحدد المعاني ويناقش . وبهذا كان يسمح له بالانتساب لنقابة المدرسين أو الأساتذة .

أما الشهادة الأولية — وهي البكالوريا — فمعناها المبتدئ أو الناشئ أو التلميذ . وكان هذا اللقب يستخدم في نظام الكنيسة والفروسية وفي النقابات وفي النظم الاقطاعية الريفية . وكذلك في الجامعة . وكانت هذه الشهادة تبيح لحاملها أن يصبح طالباً لليسانس ، ولم تكن

درجة قائمة بذاتها ولكن أصبح لها في القرن الخامس عشر كيانها الخاص فاعتبرت درجة صغيرة تدل على الانتهاء من مرحلة معينة من مراحل التربية . وحيثما كان يفرق بين الأستاذية والدكتوراه ، كانت كل واحدة منهما تدل على أن حاملها قد منح امتيازاً معيناً . فكانت الأولى تدل على النجاح في الاختبارات المهنية الخاصة ، وكانت الثانية تدل على النجاح في الاختبارات العلمية العامة . وكان الاسم الأول يفضل في إنجلترا ، أما الثاني فشاع استعماله في أوروبا . هذا وإن وجود ثلاث درجات متعاقبة كما هو معروف في المعاهد الأمريكية ، كان وضعا شاذاً أو كان على الأقل نتيجة لتطور تاريخي بطيء لا وجود له في معاهد القرون الوسطى .

#### أساليب الدراسات الجامعية وموادها :

سبق أن تعرضنا لهذه الناحية في موضوع الحركة المدرسية . وتزيد الموضوع يافاً فنقول أنه في مستهل القرن الثالث عشر ، كان المنهج الدراسي يقرره أمر بابوي أو قانون الجامعة . وقد كان هذا المنهج محدوداً جداً إذا قارناه بالنشاط الثقافي المطلق في القرن الثاني عشر . والمعروف أن القرن الثالث عشر كان أغزر علماء بفلسفة أرسطو من القرن الثاني عشر ولكن لم يكن لهذا أى نتيجة سوى أن الدراسة أصبحت شكلية ومقيدة . وكان « بطرس اللباردي » تلميذاً لأبيلاود وكان يرى آراءه الدينية نفسها . غير أن روح أبيلاود كانت روح البحث الحر والاستطلاع . أما بطرس فكان يمثل الأرثوذكسية للمدرسة الصارمة . ولذلك حكم على أبيلاود بالاحقاد بعكس بطرس الذي ظلت آراؤه صاحبة النفوذ الأكبر في الجامعة . فنغوذ الأول كان خطراً على سيادة الطبقات الدينية غير المفكرة ، أما هوذ الآخر فقد جعل هذه السيادة تقتصر .

ويمكن أن ندل في شيء من التفصيل ببيان عن المهام التي قامت بها الجامعات الأولى ، وذلك لكي نكون فكرة واضحة عن هذه المهام . ففي مدارس الآداب كانت تستخدم مؤلفات برسكيان Priscian

النحوية ، ومؤلف آخر في النحو لدوناتوس Donatus ومؤلفات  
أرسطو المنطقية التي نشرها بوثيوس وبورفري Boethius & Porphyry  
وقد أذاع بوثيوس ترجمات لثلاثة كتب هامة في المنطق هما كتاب المقولات  
Categories ، وكتاب التأويل Interpretation ، وكلاهما لأرسطو ،  
وكتاب أيساغوجي أى المدخل لتعريف بروس الصوري . وقد أثارت  
هذه الكتب المنطقية جدلا غنيا بين الواقعيين والاسمين . أما باقى  
كتب الأداة organon لأرسطو ، فقد عرف بطريق المخصصات والمؤلفات  
الأخرى التي وصفها بوثيوس .

وقد كان أكبر جزء من الوقت يخصص لدراسة هذه المؤلفات المنطقية  
الأخيرة ، بل ان زمنا طويلا غير تلك الساعات الطويلة التي كانت تقضى  
في المحاضرات ، كان يخصص للاشتراك في مناقشات طويلة لانهاية لها  
أو في الاستماع لها . وفي باريس خولت قوانين سنة ١٢١٥ دراسة علم  
الأخلاق لأرسطو . وفي سنة ١٢٥٥ سمح بدراسة كتابيه الطبيعة  
وما وراء الطبيعة ، ثم مقالته عن الروح . ومن الغريب أن مؤلفات  
أرسطو التي كانت دراستها محرمة قبل ذلك في باريس ، كانت تعرض  
من قبل لدراستها في جامعات أخرى . وقد احتلت دراسة المنطق مركزا  
كبيرا طغى على غيره من المواد وأهمل فن الخطابة إهمالا تاما . أما دراسة  
الحساب وعلم الفلك فقد تقدمت نوعا ما وبخاصة في الجامعات الإيطالية  
وفي جامعة فيينا أيضا . أما الكليات المهنية فكان برنامج الدراسة فيها  
يتناول بعض المراجع الأساسية مع تفسيراتها وحواشيها .

وكانت دراسة الكتب عماد التربية في الجامعات الأولى . فقد كانت  
تدرس كتب بأكملها أو مختارات محدودة من بعض الكتب في كل مادة من  
مواد الدراسة ، وكان ينظر الى هذه الكتب جميعها على أنها مراجع يحتاج  
بها لأنها تدل بالآراء الحاسمة التي لا تقبل المناقشة . وكانت دراستها  
تهدف الى أغراض خاصة ألا وهي انماء القدرة الكلامية وبخاصة المناقشة  
والجدل أكثر من الاهتمام بتحصيل المعرفة أو البحث عن الحقيقة بمنها

الواسع ، أو تمكن الطالب من الاطاحة بتلك المصادر الأدبية التي أخرجت من نطاق البحث ولم تحز رضا الأرثوذكس من رجال الدين ، على الرغم من مناسبتها للطلاب ودخولها في نطاق مقدرتهم العقلية .

### أثر الجامعات الأولى :

ان نتائج الحركة المدرسية يمكن أن نعتبرها نتائج انشاء الجامعات ، ويصدق ذلك على كل من المائدة والطريقة . على أنه يجدر بنا أن نلاحظ مؤثرات أخرى : فآثر الجامعات السياسي المباشر وغير المباشر كان أثرا بارزا . وكانت الجامعات أولا وقبل كل شيء تعطينا مثلا واضحا للنظام الديمقراطي . نعم كان الدير أو المدارس التابعة له تتمتع بقسط من الحرية الديمقراطية في انتخاب الأساقفة ، الا أن حكم هؤلاء كان في أساسه حكما استبداديا مطلقا . وعلى العكس من ذلك كانت سلطة موظفي الجامعات القديمة سلطة محدودة نياية زيادة على خضوعها المباشر للديمقراطيات الحاكمة ، فكانت الجامعة مهد الحرية في الجدل والمناقشة في الأمور السياسية والكنسية واللاهوتية . ومع أنه كان من الطبيعي أن تكون الجامعات أميل في أغلب الأحيان الى الطبقة الممتازة بحكم أن رجال الجامعة قد نالوا امتيازات تلك الطبقة ، فإنا نرى أن الجامعات كانت تتحدث بلسان الشعب حين تعارض سلطة الملك أو رجال الكهنوت .

وبعد أن أصبح للجامعة صوت مسموع لدى الحكومة ، ومقعد خاص بها في برلمانات فرنسا وإنجلترا واسكتلندة ، كان ذلك بمثابة اعتراف من سلطة الحكومة بالجامعة وبأن لها كيانا مستقلا يمتد به . وكان أثر جامعة باريس فريدا منقطع النخيل ، ولما كانت منشأ جامعات الشمال والمثلة لها جميعها ، فإنها أصبحت تمثل الوطنية الفرنسية كما كانت الامبراطورية الرومانية المقدسة تمثل الوطنية الألمانية ومثلما كانت البابوية تمثل الوطنية الإيطالية . وقد كان لجامعة باريس من السلطان في القرون الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر مثلما كان لغيرها من هذه السلطات الكبرى .

وكانت الجامعة تقدم لحل مشكلات الدولة ، وكان يحتمل اليها في حل النزاع القائم بين الحكومة والكنيسة ، الذي نتج عن طلاق هنري الثامن ملك إنجلترا وطلاق فيليب ملك فرنسا . وكانت الجامعة لسان حال الدولة الذي يعارض البابوية في موقفها من الدولة . وقد حدث في فرنسا أن اضطر البابا إزاء ضغط الملك والجامعة الى سحب آرائه والاعتذار . وفي مرة أخرى نجحت الجامعة في عزل رئيس الكنيسة . وبنفوذ جامعة باريس انتهى الخلاف الديني الذي كان قائما بين البابوية والأسر البابيلوني *Babylonian Captivity* . وعلى الرغم من أن أشهر أساتذة الجامعات في القرنين الثالث عشر والرابع عشر كانوا من طائفة الرهبان المعروفين باسم الاخوان *Freres* فان الجامعات كانت تمثل السلطة الزمنية المعارضة للسلطة الدينية . ومن هناك نصبت نفسها حامية لحقوق الناس ومصالحهم ولحقوق رجال الدين الوطنيين خشية أن تعتدي عليها البابوية .

وبالطريقة عينها كان للجامعة أثرها الملموس في حل المشكلات المذهبية وفي تحديد مسائل الخلافة ، فقد استطاعت بما لها من قوة ومقدرة على حفظ التوازن بين المتنازعين أن تطلق من حدة الآراء المتطرفة التي كانت تمتصها البابوية ، وبوجه خاص تلك الآراء التي كان يمتصها ممثلو البابوية من الرهبان المعروفين باسم « الاخوان » وبذلك خففت من شدة اجراءات محاكم التفتيش في شمال فرنسا ، ان لم تكن قد قضت عليها بالفعل .

وكانت الجامعات منذ أقدم عصورها حتى عصر الإصلاح تعتبر حصونا للحرية سواء من الناحية السياسية أو الكنسية أو اللاهوتية ، وقد الشكوى الدائمة من كثرة تدخلها في كل مسألة من المسائل برهانا ساطعا على مبلغ سلطان الجامعات الذي طغى على هود الملوك والبطارقة الاستبدادي . والواقع أن الجامعات استمرت بوجود نوع من حرية التعبير وحرية الرأي . وكانت القوة الوحيدة التي يعمل الملوك لمعارضتها

كل حساب ويعاملونها بكل احترام ، هم طلبة الجامعات . وقد وصل احترام الطلبة الى درجة أنه لم يكن أحد من ممثلي الشعوب الأجنبية أو الدول المادية الذين كانوا في الغالب يندمجون في « الأمم الجامعية » — لم يكن أحد من هؤلاء يستطيع الاعتداء على حقوق طلبة الجامعة الا في حالات نادرة . ولكن مع هذا النفوذ الذي تمت به الجامعات ، فانه لم يحدث أن استخدمت هذا النفوذ في نيل حق من الحقوق أو أي نوع من الامتيازات .

وقد كان للجامعات أكبر نفوذ في الحياة الفكرية رغم ما كان عليه من ضيق في الأفق وشككية في الأسلوب وقلة في المادة . والحق أن أنواع النشاط الفكرى قد تبلورت وأصبحت في شخص الجامعة مع هذا عاليا معترفا به يساوى في مركزه ومركزه مركز الكنيسة والدولة وطبقة الأشراف . ومع أن هذا الاهتمام الثقافي وما نجم عنه من نظم وقوانين لم يلبث أن ضعف شأنها في القرن الرابع عشر أو على الأقل في القرن الخامس عشر ، حتى أصبحت الحياة الفكرية حياة شككية — قول مع هذا فقد كانت الجامعة حصنا آمينا للعقائد النادرة الذين ظلوا يحملون مشعال الحياة الفكرية الحقيقية ويحفظون بوطن تهبط اليه الروح الفكرية الجديدة حينما يحين موعد هبوطها . ورغم أن الجامعة قد ظلت خلال تلك المصور معارضة لروح التجديد والتمتع في التفكير الحر ، فانها قد احتفظت بروح من البحث حية نشيطة كان من آثارها ظهور طائفة من أنفاذ الرجال مثل روجر بيكون وداتى بترارك ووايكليف وهس وكوبرتيق هؤلاء الرجال الذين بشوا الروح الحديث .

#### ٧ — الترية في نهاية المصور الوسطى

##### حركة الاحياء في القرن الثالث عشر :

لعله قد تبين لك من حديثنا في الفصلين السابقين أن القسم الأخير من المصور الوسطى كان أبعد من أن يوصف بأنه عصر مظلم ، وأن



العناية الفكرية ومظاهر النشاط التربوي كانت عظيمة جدا في أثناء تلك  
 القرون . ويعتبر المؤرخون القرن الخامس عشر فترة انتقال بين القديم  
 والحديث ، أو بين المصور الوسطى بأفكارها القديمة والمصور الحديثة  
 بنهضتها وحضارتها الزاهرة . وسنطاول أن نبين في هذا الفصل كيف  
 خضعت التربية في مادتها وصورتها أو في جسمها وروحها في هذه الفترة  
 الانتقالية للعقل والمنطق . وقد ظهرت بوادر هذه النهضة التربوية في  
 الفترة السابقة على القرن الخامس عشر . ويمكن أن يقال ان الحياة  
 الفكرية من مستهل القرن الثالث عشر الى نهاية القرن الخامس عشر ، قد  
 احتلت مكانها اللائقة بها في النظام الاجتماعي اذ كان له أثر عميق في  
 الحياة ، وساعدت على حرية الفكر الى حد كبير ، وعلى ايجاد نظام تربوي  
 ملائم ، وكانت لها شخصية معروفة ومزايا خاصة . هذا الى أن مركز  
 الحياة الفكرية قد انتقل في القرن الثالث عشر من الأديرة الى المدارس ،  
 أو من السلطات الدينية البحتة الى سلطات دينية اسما ولكنها مدنية  
 روحا ؛ فتحرر الفكر من سلطان الدين الذي خضع له قرونا طويلة .  
 وتبع هذا انتقال الزعامة من أيدي رجال الدين الى جماعة المدرسين الذين  
 يسمونهم « بالداكترة » الذين كان أبرز صفاتهم المصاراة في المنطق ،  
 وغالبيتهم من علماء المنطق ، فاصطبغت أفكارهم بصبغة فلسفية منطقية .  
 وكانت الدراسات العقلية تبدأ دينية أو لاهوتية وتنتهي فلسفية منطقية .  
 ومن المحقق أن المعنى التهذيبي للتربية ما زالت له الغلبة في تلك القرون ،  
 وأن الغرض من التعليم المدرسي كان تنمية القوة الفكرية الخاصة  
 المصطبغة بالصبغة المنطقية التي تجعل الشخص قادرا على التمييز والتفسير  
 والتعريف والمناقشة في كل ما يتعلق بالأمور المعنوية المجردة . أما نتائج  
 هذه التربية فكانت ضيقة الأفق محدودة المجال على الرغم من أنها كانت  
 تربية عميقة قوية التأثير . ومع ذلك فقد اعترف الكل بهذه الحياة الفكرية ،  
 واتسع نطاق المدارس بكافة درجاتها وانتشرت علوم القدماء في حدودها  
 الضيقة ، فمرضا القاصي والداني ، وارتحب عالم التربية بشغف اتساع

نطلق هذه الروح الحديثة وانتشارها لتأخذ بيدك وتدفعه قدما الى الأمام وترقى به في مدارج الرقي ، وتجعله عالما حديثا ؛ فقم هذا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر .

من هذا كله يتبين لك أننا نميل الى أن نملك مسلك الجور وعدم مسلك هذا المسلك فيه رجال القرون الفاصلة بيننا وبين القرون الوسطى ؛ فقد كان لديهم ميل عام لأن ينكروا فضل ذلك العصر كله الذي يشمل القرون الثلاثة الأخيرة من العصور الوسطى ، ولا يسترفون الانصاف حين نحكم على التربية والحياة الفكرية في ذلك العصر حكما قاسيا . وما ذلك الا لأن روحه تختلف عن روح العصر الحديث . وقد له ميزة في الاتجاهات الفكرية والمقدرة العقلية . وكانوا يرون أنه من الوجهة التربوية ، يستحق من الأزدراء ما تستحق « العصور المظلمة » السابقة له . فعلى الرغم من ذلك كله ، نرى أنه كان للتربية والحياة الفكرية في تلك القرون الثلاثة مزايا تمشي في مظاهرها مع المظاهر الخاصة بهذا العصر الذي نمت فيه . فاذا كانت الصفات الرئيسية الغالبة على هذه القرون الثلاثة تستحق منا كل تقدير واعجاب ، فلا أقل من أن نمدل في حكمنا فنمنح الحياة العقلية والنظم التربوية التي نبعت منها وتعتبر جزءا منها بعض هذا التقدير والاعجاب . وقد كانت المزية الرئيسية من مزايا الحياة الفكرية في هذا العصر هي الوحدة ، وهي مزية جرت وراءها بعض مثالب . وقد كانت وحدة داخلية في الحياة الفكرية نفسها ، ووحدة خارجية تمثل في اتصال الحياة بشتى نواحي الحياة الاجتماعية الأخرى ، دنيوية كانت أو فنية أو سياسية أو اقتصادية ، بل بالأفكار التي تغلب عليها الصبغة الدنيوية . ويمتاز القرن الثالث عشر عما سبقه أو لحقه من قرون بوحدة في الأفكار وفي مختلف مظاهر الحياة . وقد كان هذا القرن آخر قرن من القرون الوسطى تجلت فيه وحدة الحياة في شتى مظاهرها بتلك الصورة البارزة . ولم يكن المذهب الواقعي — الذي هو مزيج من المذهبين المثالي والتوحيدي — يمثل الفلسفة

الدينية في ذلك العصر فحسب ، بل كان أيضا يمثل فلسفة الحياة كلها في  
المصور الوسطى .

ويمكن اعتبار الكتدرائيات القوطية العظيمة أول هذه المظاهر ، فهي  
تعتبر بحق إحدى منتجات الحياة في القرن الثالث عشر ، وثمره من ثمراتها  
الجميلة تمبر أصديق تعبير عن الروح الدينية الى جانب اظهارها نواحي  
الحياة الأخرى من عظمة الفن الهندسى ، وروائع الفن الزخرفى الجميل ،  
وعظمة النقش ، وتلوين الزجاج البديع ، والمفر على الحشب ، والتطعيم  
بالتصيفساء . أما المظهر الثالث فنجد في أصول التربية والتعليم اذ تمتست  
وفق مقتضيات الحياة الدينية وغيرها من مظاهر الحياة الأخرى كالنشاط  
السياسى والطموح الفنى والمطغ على الغير والنزوع الى التصوف  
والمباحث الدينية وشتى نواحي التقدم العقلى . وقد تجسم عنصر التوحيد  
في الأفكار أو المثل التى كان كل منها يمثل نوعا من أنواع السلطة المطلقة  
الموحدة ؛ ففكرة الكنيسة تمثل فكرة التوحيد في الحياة الدينية اذ أنها  
خضعت لسلطة مطلقة موحدة هي سلطة الكنيسة ، وفكرة المبادئ  
اللاهوتية المدرسية كانت تمثل السلطة نفسها بالنسبة للعقيدة الدينية ،  
ولما كانت فكرة الدولة الرومانية المقدسة تمثل السلطة نفسها بالنسبة  
للحياة السياسية ، وكان النظام الاقطاعى يمثل الوحدة الاجتماعية ، وكان  
نظام النقابات التجارية يمثل الوحدة الاقتصادية ، فكذلك كانت فكرة  
الجامعات بالنسبة للحياة النظامية القانونية ، وفكرة الفلسفة المدرسية  
بالنسبة للحياة الفكرية تمثلان السلطة المطلقة الموحدة بالنسبة لشئون  
التربية والتعليم .

وبفضل المحاولات والجهود التى بذلت خلال القرنين الرابع عشر  
والخامس عشر في سبيل المحافظة على وحدة العقل والدين في الحياة  
بأسرها ثابتت روح المصور الوسطى السائدة على البقاء ، ولكن قد  
نشأت مع ذلك نزعات فردية مستمرة ومحاولات ذاتية للقضاء على توحيد  
السلطة وفى وسط هذه النزعات ضاع جمال الفكرة وخبا نورها وتقوضت

أركانها خلال هذين القرنين ، ذلك الجلال وهذا الكمال الذى بقى من  
مميزات القرن الثالث عشر البارزة ، فصادت على أثر ذلك مظاهر المصور  
السابقة بميزاتها الرئيسية المنطوية على الخشونة والجفاء وما تخللها من  
حياة بائسة رغم ما بذل من جهود فى سبيل اخلاص هذه الروح الانضمامية  
العتيدة التى تحققت تماما فى أواخر القرن الخامس عشر ثم ظهرت واضحة  
جليّة فى الأنظمة التربوية فى عصر النهضة . ومن ثم أخذ الميل الى النقد  
والهدم يظهر مرة أخرى ، فقل الاقصال محل الوثام الذى ساد فى القرن  
الثالث عشر الميلادى .

والآن يجدر بنا أن نذكر بعض مظاهر التربية التى سادت فى أخريات  
القرون الوسطى بالإضافة الى الجامعات .

#### جماعات الاخوان وطوائف التسول

لم ينتصف القرن الثالث عشر الا وقد خضعت طوائف للتسولين  
أو الفقراء من الرهبان المعروفين باسم الاخوان *Prims* لنظام تربوى راق .  
وقد تألفت طائفة الفرنسيسكان أو الاخوان الرمدين سنة ١٢١٢ م ،  
وتألفت طائفة الدومينيكيين أو الاخوان السود *Black Prims*  
سنة ١٢١٦ م . وقد كان الغرض الأساسى من تأليف هذه الطوائف  
— وبخاصة الطائفة الثانية — التفرغ للتسك وحياة التصوف ، ولكنهم  
سرعان ما كرسوا حياتهم لبعدهم من نشاط خاص للدراسة الفلسفة  
والإشراف على المعاهد التربوية . وكان غرضهم من الإشراف على التربية  
بطريق مباشر اتقاد النفوس بتطهيرها من أدوار الرذيلة والإشراف على  
سلوك الناس وإقامة دعائم الكنيسة على أسس قوية . وهذه أغراض  
تختلف عن أغراض الطوائف الدينية التى تألفت فى عصور مبكرة .

وقد كان عظماء المذهب المدرسى يفتنون الى طوائف الاخوان : فقد  
كان الاسكندر الهاليسى وبونافيتورا ودونس سكوتس وروجر يكون  
من طائفة الفرنسيسكان . وكان البيروتوس العظيم وتوماس اكوناس من  
طائفة الاخوان الدومينيكيين . وسرعان ما دب التنافس بين أفراد هاتين

الفتن . ومن مظاهر هذا التنافس الشديد ، ذلك النزاع الذى نشب بين أتباع أكونانس وأتباع دوتس سكوتس . وقد كان لاختلاف هاتين الطائفتين فى بعض العقائد اللاهوتية الهامة ، ذلك الاختلاف الذى أبى نار النقاش والجدل حية مشتعلة ، ومنح الأفراد الحق فى ابداء آرائهم الخاصة . كان لهذا وذلك أثر بارز فى الحياة الفكرية فى ذلك العصر . كما كان لاتهم كل طائفة بأنها اعتقت يوما ما بعض عقائد الحادية أثر ما فى التقليل من قيمة مهاجمة الطائفتين لغيرهم بمن لم يكونوا ينتمون الى هيكات لها من القوة مالم . وقد كان من الطبيعي ازاء هذه الاتهامات وتلك الخلافات أن يتأخر اليوم الذى يمكن فيه ضبط الآراء ضبطا تاما .

وجهد « الدومينيكيون » أو الاخوان المرشدون — كما كانوا يسمونهم — للحصول على زعامة الكنيسة والحركات الفكرية ، ثم تبيت أقدامهم فى الجامعات ، وسرعان ما أسسوا ديرا فى كل مدينة جامعية ثم انخلوا من الحصول على الدرجات الجامعية بكافة أنواعها وسيلة لضبط التدريس وسرعان ما طمعو فى الحصول على وظائف التدريس فى هذه الجامعات ، فكانت هذه هى الحلقة الثانية من حلقات جهادهم فى سبيل نشر مبادئهم وتعاليمهم التربوية . ولعل ما اكتسبه توماس أكونانس من شهرة عظيمة يوضح لنا مدى ما وصلوا اليه من فوز فى تحقيق مآربهم فيا يخص الدراسة اللاهوتية على الأقل . وبهذه الوسائل أصبح الدومينيكيون رعاة المذهب الأرثوذكسى . أما الفرنسيكان فان ما قاموا به من خدمة للفقراء ، وما أظهروه من ميول ديمقراطية عاطفية قد جعلهم أرباب مبادئ حديثة وذوى ميول عملية جديدة . ولما كانت هذه الطوائف قد تألفت لتكون طوائف هداية وارشاد قبل كل شىء مخالفة بذلك ما سبقها من طوائف دنيية ، فقد استغنى قيامها بهذه المهنة أن تكون على جانب عظيم من الذكاء وأن تعتمد بعملها استعدادا معينا . ومن ثم أصبح هؤلاء الاخوان مربين من ناحيتين احدهما أنهم كانوا يعدون جميع أعضاء طائفتهم بنوع من التربية أعم وأشمل مما عرف لدى أى طائفة

ديرة في العصور السابقة ، والأخرى أنهم باعتبارهم هدلة مرشدين ،  
كانوا معلمى الشعب وكانوا على الأخص ناشرى عقائد ديفية .  
أثر الدراسات الاسلامية في تطور التربية الغربية :

ان عرض تاريخ الثقافة الاسلامية وبيان نشاط المسلمين التربوى ،  
يستغرق طويلا من الزمان وكثيرا من المكان . ولكن يمتينا هنا أن نعرض  
ناحية واحدة من نواحي التربية الاسلامية ، تلك هى ماكان للدراسات  
العربية والنشاط التربوى الاسلامى من أثر كبير في تطور التربية الغربية  
في العصور الوسطى . وبيان ذلك أن مناهضة الكنيسة الشرقية في القرن  
السادس الميلادى للدراسات الفلسفية الاغريقية بماحوته من مذاهب  
الاحلاد - وبخاصة مبادئ مذهب العرفان - وتعاليم المدرسة الأفلاطونية  
الحديثة لم يمنع اقتشارها بين السورين وخاصة جماعة النسطوريين  
المسيحيين القيمين في الأقاليم الاسيوية الغربية . وهنا وصلت هذه  
التعاليم على أيدي السرمان الى العرب وحظيت من خلفاء المسلمين كل  
تقدير وتشجيع وصارت موضع عناية في المواسم الشرقية وبخاصة  
بعد قيام الدولة العاسية سنة ٧٥٠ فانتشرت هذه المذاهب الفلسفية  
في جميع أنحاء بلاد المشرق وعرف العرب الشيء الكثير عن فلسفة  
الاغريق . وجاء النسطوريون المتقفون ملين نداء خلفاء العرب وترجمت  
المؤلفات من السرامية أو الاغريقية الى اللغة الغربية ، فأغرم العرب  
بها واحتضنوا العلوم الطبيعية والطبية والرياضية ، وازداد شغفهم  
بالأبحاث الفلسفية خلال القرن التاسع عشر الميلادى واتسع نطاقها  
وتزعمها الفيلسوف ابن سينا ( ٩٨٠ - ١٠٣٧ م ) . قفى الوقت الذى  
تداعت فيه المدارس المسيحية في شرق أوروبا وغربها ، نمت وازدهرت  
مدارس بغداد والبصرة والكوفة وغيرها من المدارس المنتشرة في كافة  
أنحاء المجتمع العربى الاسلامى . ويمكن أن تشبه هذه الحركة الفلسفية  
التي عمت العالم الاسلامى مترسة خطى فلسفة أرسطو وأفلاطون بالحركة  
الكنسية المسيحية الأولى . فقد رمت الحركة الاسلامية الفلسفية الى

اشراك العقل في البحث عن الحقيقة الالهية وصيغ المعتقدات الاسلامية الخاصة بهذه الحقيقة الالهية بصيغة فلسفية أو تصوفية مشابهة للمذاهب الفلسفية الاغريقية الرفاقية ، ثم تكون مذهب لاهوتي فلسفي على أساس هذه المذاهب الفلسفية التي تعتبر تطورا لمبادئ أفلاطون وأرسطو . وقد قوبلت هذه البذرة الجديدة بالمنافضة الشديدة من جانب المسلمين السفين المحافظين على التراث الاسلامي الصحيح البعيد عن الغلو في التعاليم الاسلامية الخنيفة ، مثلها في ذلك مثل الحركة المسيحية عندما قوبلت بمقاومة شديدة من جانب طوائف المسيحيين الأورثوذكس وجاءت النتيجة المنتظرة من وراء هذا الاضطهاد والمقاومة اذ لفظ المشرق هؤلاء الدعاة المتفلسفين فاحتضنهم المغرب الاسلامي في غربي افريقيا وفي بلاد الأندلس الاسبانية حيث قامت خلافة اسلامية مستقلة عن خلافة بغداد . وقد فتح الغرب الاسلامي للفلسفة والفلاسفة أبوابه على مصارمها ، فدخلوها آمنين مطمئنين وسرعان ما وجدوا فيها موطنًا وديما عاشوا فيه عيشة هادئة ، وبدأ نور علمهم وعرفاتهم يزهر ويزدهر بما قاموا به في موطنهم الجديد من أبحاث وما كتبوه من مؤلفات ، ثم أخذ في الاشعاع على ما جاورهم من المجتمعات الأوربية .

ويمحق لنا أن نقول انه لم يكن ثمة تأثير من جانب هذه الفلسفة في عقلية جمهور المسلمين ، وأن نقرر أن العقلية العربية تنقصها العبقرية الابتكارية ، ومع ذلك فقد أظهر العرب مهارة عظيمة في هضمها وتثليها ثم اقتبسوا منها ما حلا لهم من فلسفة أرسطو فصبنوا بها معتقداتهم الدنيوية والعلمية دون أن تغير شيئا من جوهر تعاليمهم ومعتقداتهم الأصلية .

نعت الأفكار الفلسفية الجديدة وازدهرت من القرن العاشر فصاعدا في بلاد الأندلس الاسبانية ، وتركزت قوى النشاط الفكري في مدرسة قرطبة حاضرة العرب هناك . ومنذ قيام الخلافة الأموية في هذه البلاد توجهت الحركة العلمية في البلاد وجهة جديدة قائمة على أساس التقدم

الملى والتربوى ، فتأسست المكتبات ومدارس تعليم الأولاد والمدارس  
العالية والشبية بالجامعات وألحقت بالجامعات المنتشرة فى المدن الأندلسية  
والتي أصبح كل واحدة منها بمثابة جامعة يشع منها نور العلم والعرفان  
على كافة أنحاء أوروبا البعيدة والقرية ، وتوصل العرب الى اثبات  
حقائق علمية وجغرافية لم يسعد الأوروبيون بمعرفتها الا عن طريق هؤلاء  
العرب . ومن أمثلة ذلك اثباتهم كروية الأرض وتعليمهم مادة الجغرافيا  
بعمونة كرات تمثل كل منها الأرض ، فى الوقت الذى ظن فيه مسيحيو  
أوروبا أنها مسطحة ؛ فلما سقطت دولة العرب الأندلسية ، ورث  
المسيحيون ما خلقوه من علم وفن ، فعولوا مرادهم الفلكية الى  
منارات النواقيس فى كنائسهم . وقد أخذ الأوروبيون عن العرب منذ  
القرن العاشر أو الحادى عشر الأرقام الحسابية الهندية فطعت محل الرموز  
الرومانية المعقدة . كما قبلوا عنهم أصول علم الجبر وعلم الحساب العالى .  
كذلك ساهم المسلمون بقسط وافر فى تقدم علوم الطب والتشريح  
والصيدلة والفلك ووظائف الأعضاء وأضافوا اليها الشيء الكثير من  
أبحاثهم التى أصبحت بحق من أصول هذه العلوم فى عصرنا الحديث .  
ثم قاموا بشرح بعض النظريات الطبيعية مثل قوانين انتشار الضوء  
والجاذبية الشعرية ودرسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع  
الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام ، ووضعوا  
الجداول الفلكية ، وصححوا نظريات الموازنة والاتكاس ، واخترعوا  
الساعة ذات البندول . فاذا أضفنا الى كل ذلك ما أحرزوه من حقوق  
تجارية عظيم ، وما قاموا به من كشف جغرافى أو بحرى ، وما أدخلوه  
الى أوروبا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن ، ومن صناعات كالسكر  
والحرير ، وما أعاروه للأوربيين من علم باستخدام البوصلة والبارود  
والمدفع ، اتضح لنا جليا بمد كل هذا مقدار ما ساهمت به الثقافة  
الإسلامية من نصيب فى تقدم الحضارة الأوربية فى عصر النهضة وما تلاها  
من كشف واختراع فى القرنين التاسع عشر والعشرين .



وكذلك كان للثقافة الاسلامية اثر مباشر في المدارس الأوروبية :  
 قضى القرن الثاني عشر خبا نور العلم من بلاد الشرق بينما كانت الحياة  
 العقلية زاهرة مضيئة في بلاد المغرب . وفي منتصف هذا القرن أمر  
 « رايچند Raymond » رئيس أساقفة طليطلة بمض اليهود بترجمة كل  
 المؤلفات العربية الفلسفية الهامة الى اللغة القشتالية ، ثم قام الرهبان  
 بعد ذلك بترجمها الى اللاتينية ، ثم جاء الامبراطور فردريك الثاني عقب  
 ذلك فأمر بترجمة مؤلفات ابن رشد في الشرح والتعليق على فلسفة  
 أرسطو التي ترجمها العرب الى لغتهم . وفي الحملة الصليبية الرابعة سنة ١٢٠٤  
 اجتاحت قوى اللاتين مدينة القسطنطينية وفتحوها واستقروا بها فترة  
 من الزمن قتلوا في خلالها ما وصل الى أيديهم من نصوص افريقية  
 لمؤلفات أرسطو فترجموها .

غير أن المقاومة الشديدة التي قوبلت بها الحركة الفلسفية الدينية  
 في المشرق ، انتقلت عدواها الى المغرب الاسلامي في القرن الثالث عشر .  
 وتزعّم المسلمون السنيون المحافظون على التراث الاسلامي حركة اطفاء  
 نور الفلسفة الاسلامية الأرسطية التي تزعمها ابن رشد في بلاد الأندلس .  
 وكما وجدت هذه الحركة في القرون السابقة دعاء بين مسلمي الأندلس  
 والمغرب الاسلامي ، كذلك وجدت الفلسفة الاسلامية المغربية لنفسها  
 رعاة بين فلاسفة اليهود والجامعات المسيحية .

وأثرت حركة المقاومة في فلسفة ابن رشد التي امتازت في مبدأ  
 أمرها بالأفكار العقلية الحرة ، اذ اضطرت نتيجة ما لاقته من صد  
 واضطهاد أن تخضع صاغرة في تهكيرها لحدود المبادئ السنية الدينية  
 المحافظة . وقد أقبل أوكام Occam على فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان منها  
 شرحا لفلسفة أرسطو ، فأخضعها للمذهب الأرثوذكسي كأفضل بفلسفة أرسطو  
 نفسها من قبل . ولما ظهر المذهب الاسمي مرة أخرى في القرن الرابع  
 عشر كان المدرس حين يصرح له بممارسة التدريس يأخذ على نفسه عهدا  
 الا يعلم تلاميذه مبادئ مخالفة لمبادئ أرسطو وشرح ابن رشد لها .  
 وهكذا كان لفلسفة العرب ما كان لمعارفهم الطبية والفلكية من آثار

عظيمة في الحياة الفكرية والعقلية في القرون الوسطى حين أصبحت العلوم تدّين بالولاء لثقتها ومخترعها من العرب ، وبعد أن درست معالم الفكر والمعرفة في البلاد الإسلامية ههنا .

بعض مظاهر حياة الطالب في المصور الوسطى — الطالب الجوال :

عندما انتهت مدارس الرهبنة خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر ، وولى ذلك العهد الذي سيطرت فيه على غضب الحياة طيلة المصور الوسطى الساقطة ، وأصبحت مدارس الكنائس والكتدرائيات والجامعات ذات أثر فعال في حياة الشعب ، تهمرت حياة الطالب عما كانت ترزخ تحته من عبء سلطان الأنظمة الرهبانية والبربرية وانجذبت هذه الحياة وجهة جديدة في أوروبا ، وسرعان ما انتقل صدى هذه الحياة التي قصرت في بادئ الأمر على طلبة الجامعات الى غيرهم من طلاب المدارس حتى الابتدائية ، وأصبح للتلميذ حق التنقل والهجرة من مدرسة لأخرى حسب هواه . وقد ساهمت جماعات الاخوان في رفع شأن عادات جمع الأموال والصدقات التي ظلت عدة قرون وهي تعد من رجال الدين فضيلة مكملة لتفضيلة العطف على الفقراء من غير طوائف الاكليروس فساهمت هذه الجماعات بقسط وافر في صيغ هذه العادات بصيغة جديدة من الأنظمة التربوية في المصور الوسطى اذ وجهوا عادة التجوال وجهة جديدة . وقد صارت حياة التجول حياة عادية آمنة بعد اقبال الأوروبيين على أداء الحج الديني والاشتراك في الحروب الصليبية ، فازدادت جموع الطلبة الجوالين . وسرعان ما أغوت هذه الرياضة اللطيفة طلاب الجامعات والمدارس فاحترفوها بدورهم وانضموا الى جماعات الجوالين التي اعتادت التنقل منذ أقدم المصور كجماعات الاخوان والحجاج والتجار والصناع المحترفين والفرسان ورجال الكنيسة .

ولما تأسست الجامعات وتكونت « الأم » في كل جامعة تقريبا ، اعتاد الطلاب التنقل من جامعة الى أخرى ، وكانوا يجدون في كل جامعة موطنًا يأوون اليه بالانضمام الى أبناء جنسهم . وقد جعل فريق من الطلاب حياة

التجوال حياتهم العادية الدائمة . وهؤلاء هم الذين أبدوا رغبة في أن يستمتعوا بامتيازات رجال الدين والطلبة ، وأن يعفوا من جميع الواجبات . واذ كان هؤلاء طائفة ذات امتيازات خاصة ، فانهم استطاعوا أن يجلبوا سيلهم الى الحياة وكسب الرزق بعملهم أو بالتسول وجمع الصدقات . وقد كتب راهب في بداية عصر الجامعات يقول : « اعتاد الطلاب حياة التنقل والتجوال في أنحاء العالم ، فزاروا المدن المختلفة ، ودرسوا شتى فروع العلم التي نمت مفاركتهم ، فتلقوا أصول الآداب الحرة في باريس وآداب القديسة في أورليانز ، والطب في سالرن ، والسحر في طليطلة ، ولم يتعلموا العادات الحسنة من أى مكان » .

وكما انتظم عقد الطلاب المقيمين في الجامعات وتكونت منهم أمم مختلفة ، كذلك تألف من هؤلاء الجوالين ما يعرف باسم « النقابات » ، وصار هؤلاء الـ *Gobardi* كما كانوا يسمونهم ، رئيس اسمى يشرف عليهم عرف باسم *Magister* أو الجوليئس<sup>(١)</sup> . ولذا كان هؤلاء يسمى « الجولياردزي » أى أتباع النجاء الطرءاء الذين ارتضوا حياة التجوال عن طيب خاطر . كانوا طلبة يميلون الى الشغب والاسراف والتجول ، وكانوا عالة على الزعماء من رجال الدين ، أو جوالين يفتشون منازل ذوى الألقاب السامية من رجال الدين أو غيرهم . وقد عرض لذكرهم الأدب المعاصر لهم ووصفهم بتلك الصفات . واليهم يرجع السبب في انشاء مجموعات من الأغاني اللاتينية التي تشبه من عدة وجوه أغاني طلبة الكليات العصرية .

وسرعان ماظهر نوع آخر من الطلاب المتجولين ولدته مقتضيات الظروف والأحوال اذ أنه لما زاد عدد المدرسين على حاجة الجامعات ، أخذ عدد المدرسين الجوالين يزداد . وقد سعى هؤلاء في الانضمام الى مدارس الأغاني والأناشيد الأبروشية *Chantry* وقد انضم الى هؤلاء فريق من الشباب المعروفين باسم *The Scholars Vagantes* أى العلماء

(١) *Gobardi* كلمة فرنسية كانت تطلق على اللاعب الذى يمل أسداه ومم يأكلون بالكلت والتوارد الطريقة — المراح

الجوالين الذين زغبوا في الحصول على تعلم العنوان من هذه المدارس وفي التمتع بحياة هادئة مطمئنة . ثم انجبت أنظار هؤلاء الجوالين الى التعلق بمناهج الحياة الدنيا الجذابة وسرعان ماغصت المدن الأوروبية — التي ازداد عددها وتوافر فعيمها خلال القرن الثالث عشر — هؤلاء الطلاب ثم ازداد عددهم في القرنين الرابع عشر والخامس عشر وانضم اليهم جماعة من صغار التلاميذ ممن قرأوا أعمارهم بين السادسة والسابعة ، وأطلقوا عليهم اسم ABCshooters وقد صحبوا زملاهم من كبار الجوالين خداما يهيئون لهم سبل الحياة من طلب للطعام صدقة ، أو جمع للمال عن طريق الغناء رغم أنهم تظاهروا بالرغبة في التزود بزيادة العلم والمعرفة بمصاحبة كبار الطلاب . ولما كثرت جموع الطلاب الجوالين كان من الضروري تنظيم حياتهم بقوانين بلدية اقليمية . ومن أمثلة تلك التنظيمات ماحدث في مدينة نورمبرج مركز العلم ومنبع النهضة الألمانية ، فقد سنت هذه المدينة قانونا يقضى بإرسال تلميذ جوال في كل دفعة محمد له أبروشية تخصص لتجواله على أن يحمل على ظهره سلة كبيرة يجمع فيها مؤوته وغذاه ، وقد رسمت عليها صورة رئيس مدرسته لتحقيق شخصيته . أنواع جديدة من المدارس :

لم تكن المدارس الكثيرة التي انتشرت في الفترة الأخيرة من العصور الوسطى خاضعة لتنفيذ الكنيسة . قى القرن السابق لفترة الإصلاح ، كانت المدارس منتشرة بكثرة وكانت فرصة التعليم أكثر مما كانت عليه في القرن اللاحق لهد الإصلاح . ولم تستعد للمدارس الديرية أهميتها نهائيا بعد عهد النهضة في القرن الثالث عشر ، فان مدارس الكنتراثيات التي برزت الى عالم الوجود في أول عهد أوروبا بالجامعات لم تكن كافية لسد الحاجة . وفي القرن الرابع عشر والخامس عشر بدأت حركة توسع في التعليم على نطاق واسع لم يكن معروفا من قبل في كل من التعليم الأول والثانوى .

وكان أهم هذه المدارس وأكثرها انتشارا هي مدارس « الترتيل » وكان يقبها أهل الخير ليعمل فيها الصاوسة من أجل نفس منشئها

وهوس أفراد أسرته ، أو يقوموا بأعمال أخرى يشترطها المؤس .  
وأمثال هذه المدارس كانت كثيرة الانتشار في هذه الفترة من المصور  
الوسطى . وهذه الطريقة نما عدد المؤسسات المخصصة للقساوسة وزادت  
على حاجة الأهالي الدينية . ولما كانت الخدمات الروحية لا تستغرق من  
وقت القساوسة الا فترات قليلة يوميا ، كان عليهم أن يقوموا بمهمة تعليم  
الأطفال من أهل الأبروشية . ولم تكن كل هذه المدارس تسير على نظام  
واحد أو وتيرة واحدة ، بل كان بعضها لا يضم الا هرا قليلا من الأطفال ،  
على حين كان البعض الآخر يضم عددا كبيرا منهم . والبعض كان  
التدريس فيه بالجماع ، على حين أن البعض الآخر كان التعليم فيه في نظير  
أجور متفاوتة . وكانت المواد التي تدرس في هذه المدارس مختلفة ،  
فبعضها كان يدرس مبادئ المواد على حين أن البعض الآخر كان يدرس  
العلوم الراقية وعلوم اللغة . وفي المدن الكبرى كثر عدد أمثال هذه  
المدارس حتى أصبحت كافية لاعانة مجموعة من القساوسة تحت اشراف  
الجامعة . وكان من الممكن تخصيص عدد من القساوسة للقيام بمهمة  
التدريس . وفي بعض الأحيان كانت هذه المدارس من الكبر بحيث  
كانت تنافس في حجمها وطبيعة الدراسة فيها المدارس الملحقة  
بالكتدرائيات . ولم تعد هذه المدارس تخضع للإشراف الديري إذ أتت  
إذا استثنينا طائفة الرهبان المتسولين ، وجدا أن نشاط الرهبان التعليمي  
العام قد قضى عليه هريا .

وهناك نوع آخر من المدارس يشبه النوع السابق في أنه متحور تماما  
من النموذ الكنسي وهو مدارس نقابات أصحاب الحرف . فكثيرا  
ما كانت هذه النقابات تختار بعض القساوسة لمزاولة الشعائر الدينية  
بين أفراد هذه الحرف في نظير معونة مالية . وكان هؤلاء القساوسة  
يرون من واجبهم تثقيف أبناء أصحاب هذه الحرف تثقيفا دينيا مناسباً ،  
وتشنتهم تنشئة حسنة . ومساعدتهم على أداء الشعائر الدينية . وكثيرا  
ما كانوا يقومون بهذه الواجبات في مدارس يؤسسونها . وقد أنشأت

بعض نقابات العمال والتجار مدارس كانت لها شهرة عظيمة وتاريخ طويل  
نرجع أن يكون أهمها مدرسة The Merchant Taylors Sch في لندن .  
وكانت هذه المدرسة مبدئياً مدرسة أولية ولكنها كانت مع ذلك في كثير  
من الأحيان مدرسة ثانوية لأبناء أعضاء النقابات أو لغيرهم . ومثل  
هذه المدارس كانت تهتم بالمواد الأخرى غير اللاتينية ، وكانت تدرس إلى  
جانب اللغة اللاتينية لغة البلاد حتى قبل عصر النهضة .

ولكن بعد اتحاد النقابات ، وفي أول فترة قيام حكومة المدن أو  
حكومة البلديات ، أصبحت هذه المدارس ومعها مدارس الأبروشيات  
تمثل مدارس مدن . هذا بالإضافة إلى أنه كان لكل مدينة مدرسة خاصة  
بها . وكان يدير هذه المدارس ويرعاها رجال مديون ليسوا من رجال  
الدين . لذلك نجد أن ناحية الربح المادي أصبحت أهم ما يهتم به أصحاب  
هذه المدارس . وكان المدرسون على نوعين : طبقة رجال الدين وإلى  
جانبيهم مدرسون مديون . وأخذت الطبقة الثانية من المدرسين تزداد  
فترة بعد فترة ، وبدأت بالطريقة نفسها المدارس الخاصة التي مع أنها  
كانت من النوع الأول فاتها كانت تحقق كل أغراض التطور في النظام  
الاقتصادي والاجتماعي الجديد . وبالرغم من أن هذه المدارس لم تكن  
منظمة ، فإنها على أي حال قد مهدت لقيام مدارس المدن المستقبلية .  
وكان رجال الدين يحاولون دائماً بسط سلطانهم على هذين النوعين من  
المدارس بطريق التفتيش العام وبطريق تهوؤ قسيس الأبروشية .

وقد اشتد الميل إلى إنشاء مثل هذين النوعين من المدارس في البلاد  
النيتونية حتى قبل عهد الإصلاح . ومن المشكوك فيه خلو إيطاليا في  
أي وقت من الأوقات من مدارس البلديات أو المدارس الخاصة التي  
لا علاقة لها بالدين . ومن المؤكد أن الجامعات الأولى قد نشأت من هذه  
المدارس التي كان يدرس فيها القانون الروماني حتى قبل قيام جامعة  
بولونيا . وفي القرون الأخيرة من المصور الوسطى ، نما عدد مثل هذه  
المدارس التي لم تصل إلى المستوى الجامعي ولم تخضع للنفوذ الكنسي ،

ولكنها كانت خاضعة للميول والمصالح المدنية . هذا وإن موضوع انشاء المدارس المدنية قبل عصر الإصلاح لا يزال موضع خلاف بين العلماء نشأ عن الاختلاف في تأويل بعض النصوص التاريخية . ومع ذلك يظهر أن التمهيد لانشاء هذه المدارس الحديثة قد تم قبل عصر الاحياء .

### الآداب الجديدة :

لقد كانت الآداب الحديثة — كما كانت المدارس الجديدة المتنوعة التي ذكرناها في الفصل السابق — أداة فعالة للتعبير عن الانجماحات الفكرية الحديثة ، وعن حاجات الناس الاجتماعية . وقد دلت هذه وتلك على أنه لم يكن من الممكن حصر حياة الفكر ولا حياة المصالح المادية في ذلك المجرى الضيق الذي قدر لها فيما مضى . ولا ينبغي أن يفهم من ذلك أنه لم تكن هناك آداب قومية في أواخر العصور الوسطى ، فقد كان لدى الشعوب التيوتونية آداب أمجلوسكسونية وجرمانية وإيسلندية ، كما كان لدى الشعوب الكلتية آداب فرنسية وارلندية وإيرشية ، وهذا عدا الآداب الأخرى المدونة بلغات أقل منزلة من هذه اللغات .

وقد ظلت هذه الآداب منتشرة خلال القرون المظلمة كلها أى من القرن السادس الى القرن الحادى عشر . وتصور هذه الآداب ماقام به زعماء تلك الشعوب من جليل الأعمال ، وما اتصف به أهتمام الوثنية من شجاعة رائدة وميل الى دس الدسائس الوضيعة ، كما تقص القصص الواردة في الكتاب المقدس ، وتصف التقاليد التي اتبعها الجنس البشرى الذي ينتون اليه . وكانت الآداب الأمجلوسكسونية والجرمانية العالية تمثل أولا وقبل كل شيء الآثار الباقية من الثقافة التيوتونية التي يسجلها التاريخ ، وتدل على بقاء التقاليد القديمة على الرغم من ظهور الثقافة اللاتينية المعادية التي اجتاحت البلاد . وفي حالات نادرة فقط نجد أن هذه الآداب الحديثة تمثل باللغات القومية الثقافة اللاتينية التي احتضنتها الكنيسة المسيحية .

وكان من آثار حركة القروسية وحركة الحروب الصليبية وما صاحبها من بواعث ، أن ظهر في القرن الثاني عشر نوع من الأدب الحديث نما على أيدي الشعراء والمغنين في القصور والمجالس الملكية ، وذلك أدب لم يكن له نظير في الثقافة اللاتينية أو الديفية التي شاع أمرها حينئذ ولم تسع له الفرصة أن يعبر عن نفسه باللغة اللاتينية . وقد كان نحو هذا الأدب الذي يسمى في اصطلاح الأدباء الأدب الانجليزى أو الألمانى المتوسط نتيجة لجهود الشعراء والمغنين المتجولين ، مثله في ذلك مثل أدب التروبادورز Troubadours أى المغنين وشعراء النزل الذي نما في جنوبى فرنسا ، أو أدب التروفيرس Trouvères أى شعراء الأساطير الذي نما في شمالى فرنسا .

وتضمن هذه الآداب كثيرا من روايات العشق والغرام ، وقصص مغامرات الأبطال من الفرسان والمبارزات التي انطوت على كثير من الجراءة والبراعة ، وتعبير عن ميول الملوك وعن كراهية الجماهير للقسس والربان وتشككهم في نواياهم وسلوكهم . وتمثل هذه الآداب الخطوة الأولى في سبيل تكوين الأدب المصرى بما انطوت عليه من اتجاهات جديدة وصور تعبيرية مبتكرة ، وبمنها في محاولة التخلص من سلطان الكنيسة وفتح مجال جديد للتصير عن الآراء الالحادية .

وهناك نوع آخر من الآداب يمثل احتجاجا ضد القوة الاستبدادية التي كانت تسود العالم . وكانت هذه الآداب مقدمة لحركة القردية التي نمت في القرن الخامس عشر ، وكان نموها على أيدي رجال العالم المتجولين . وكان من الطبيعي أن يستخيم هؤلاء المعلمون المتجولون اللغة اللاتينية في اذاعة هذه الآداب الجديدة التي اتخذوها وسيلة لاحتجاجاتهم على سلطة العقيدة وتحكم السلطة الروحية في الآداب والتفكير . وقد ذهبوا الى أبعد من هذا فقد دعوا الى استباحة المسرات والاستجابة حتى الى نواحي المحزون المذموم . وهنا نجد لأول مرة رجوعا الى الأدب والشعر الكلاسيكى المطلق ، ونجد محاولات لتقليد هوراس وأوفيد ولكن



بشكل يختلف تماما من الشعر القديم في الموضوع والطريقة .

وهذان النوعان من الآداب لاشك يدلان على ماكانت عليه حياة الشعب الفكرية في هذه السنوات الأخيرة من العصور الوسطى . وانا نرى في هذا الأدب القومي الحديث — لا في تربية القروسية وحدها — أكبر مؤثر في الحركة الفكرية التي ظهرت فيها بعد ؛ وقد جرت المادة أن يقرر العلماء صلة بين تربية القروسية القلعية وبين التربية الحديثة التي ظهرت في عصر الاحياء . ولكن مهما يكن لهذه الآداب من آثار في الحياة الفكرية العامة ، فانها كانت عدية التأثير في الحياة المدرسية أو في التربية بمعناها الخاص الضيق .

هناك نموذج جديد من هذه الآداب يمكن أن نتخذه مثلا لأدب القرن الرابع عشر يمكن أن نوضح به العلاقة والصلة بين العصور الوسطى والعصور الحديثة ، وهذه هي وليمة دانت .

وليمة دانتى ( ١٢٦٣ - ١٣٢١ م ) :

ونحن لانتخذ دانتى هنا كنثال للتطور الحديث الذى حدث في الفكر البشرى في أواخر العصور الوسطى ، بل سنتخذ مثلا حيا لعقلية تلك العصور وتفكيرها . فهو في قصته الخالدة يعطى صورة حية لعقلية هذه الفترة وآدابها . ومحتوى هذه القصة — التي يحتمل أنها كتبت سنة ١٣١٠ — بعض الأفكار التي تمتاز بأنها أفكار حديثة عصرية الى حد كبير على حين أن بعض الأفكار الأخرى تمثل طابع الحياة الوسطى بشكل واضح . فهي من ناحية تمثل دائرة معارف تحوى الكثير من المعلومات عن شخصيات العصور الوسطى ، ولكن من ناحية أخرى لاتعدنا بمجموعة معلومات وحقائق سطحية فقط ، بل انها تتعمق في البحث في المعاني الكائنة في هذه الحقائق وما تحويه من معان روحية . وبما طبع بالطابع الحديث في هذه التحفة الأدبية رغبة دانتى في التعمق في البحث في أسرار الحياة الخفية واهتمامه بالنظر في ذات الفرد أو نفسه التي بين جنبيه ،

وما يراه من أن الفلسفة أو المعرفة وسيلة لنمو الثقافة الشخصية . ومن العناصر الحديثة في هذه القطعة ، أن ذاتي قد خصص جزءا كبيرا منها في تبرير استخدام اللغة القومية في هذه القطعة وفي غيرها من مؤلفاته . وهو في شرح أحد الأسباب الرئيسية لهذا الاتجاه القومي يسلك مسلك الاستيعاب والتفصيل ويبين عناصر الموضوع ويشرحها ويحللها تحليلًا دقيقًا إلى أقصى حد . وأنه بذلك يضرب لنا مثلا رائعا للأسلوب الأرسطوطاليسي في الجدل والنقاش الذي ظهر أمره في ذلك الوقت . ولكن يؤخذ من فحوى كلامه وروح حديثه أنه يعارض هذا الأسلوب . ومن مظاهر أفكار المصور الوسطى في الشاعر العظيم « ذاتي » احترامه الذي لاحد له لأرسطو الذي يشير إليه دائما بالأستاذ أو الفيلسوف أو « هو » أو الشخص الذي يعلّم ذاتي « أستاذ الحكماء » . كل هذا بالإضافة إلى طريقة التحليل المدرسي المأخوذة عن أرسطو ، وطريقة التفسير الرباعية ، والتفسير اللغوي ، والتفسير الكنائسي أو الرمزي ، والتفسير الصوفي ، والتفسير الأخلاقي . ومن ثم يمكن اعتبار الولاية تصويرا حقيقيا للحياة العقلية في المصور الوسطى .

ونجد في الكوميديا المقدسة أكبر مؤلفات ذاتي ذلك التأويل الرباعي واضحا جليا . فهي في معناها الحرفي الظاهري تشرح نظرية الثواب والعقاب ، وتبين مصير الإنسان في الآخرة . أما بمعناها الكنائسي الرمزي ، فهي عرض لفصائل النفس البشرية وردائلها موضحة بأمثلة مادية . وهي في معناها الخلفي ترمي إلى أغراض اجتماعية سياسية خلقية وهي تكوين مواطنين أجدر بالاحترام وجيران أفضل ورجال أنبل . ومعناها التصوفي تصور جهاد النفس في سبيل حريتها واتقانها من حضيض الخطيئة إلى أوج الطهارة وعروجها من العالم المحدود إلى المقدس . وبالأسلوب نفسه تشرح الولاية شرحا رباعيا بعض مقاطعات شعرية كان ذاتي قد نظمها من قبل في وصف حياة ياتريس Beatriче عشيقته التي يرمز بها للفلسفة . وفي هذه المقاطعات الشعرية يعرض ذاتي صورة

كاملة للحياة الفكرية والحركة التربوية في القرون الوسطى . وفي بعض فصول الكتاب الثاني من الوليمة ، يشرح داتى ماكان يعرفه الناس في القرون الوسطى عن نظام الكون ومن علم اللاهوت وعلم النفس ونظريات التربية . وهنا يذكر أن الشخص المادى غير المثقف كان يرى أن الأرض قرص مسطح محيط به مياه المحيطات وتعلوه قبة بلورية هى بمثابة سقف ثبتت فيه الشمس والقمر والنجوم ومن فوقها مسكن الآلهة والأرواح . وبذلك يتم نظام الكون جميعه .

أما المثقفون من البشر ، فقد شاع بينهم رأى فى نظام الكون يقوم على أساس رأى قدماء الاغريق المعروف بالنظام البطليموسى . فالعالم عندهم كما وصفه داتى قد صنع وسخر لمنفعة البشر ، والأرض هى مركز هذا الكون ، وتتكون السموات من تسعة أفلاك ضخمة قد ثبت كل منها فى الآخر ، وهى أفلاك سيارة يدور بعضها فوق بعض وفيها يوجد على التوالي : القمر ومن فوقه عطارد ثم الزهرة ثم الشمس ثم المريخ ثم المشتري ثم زحل . ولأن هذه الأفلاك تسير فى اتجاه واحد ، فإن الكوكب المذكورة تسير ببطء فى اتجاه معاكس ، أما الفلك الثامن الذى فوق السابع ، فهو فلك النجوم الثابتة ؛ والفلك التاسع هو الفلك البلورى ويوصف بأنه المحرك أو المتحرك الأول ، وهو يتحرك أسرع حركة ومنه تستمد الأفلاك الأخرى حركتها ؛ ومن فوقه الفلك العاشر ويوصف بأنه الفلك اللامع وهو وحده الساكن سكونا أبدى لا حركة فيه . أما السر فى تحرك الفلك التاسع بأقصى ما يمكن من سرعة ، فهو أن أجزائه تتحرك شوقا للاتصال بأجزاء الفلك العاشر الذى هو أشد الأفلاك قدسية وأكثرها هدوءا ، فهذا الشوق هو الذى يجعله يدور تحديه الرغبة الشديدة فى الدوران بسرعة فائقة لا يكاد يتصورها الانسان . ثم ان ذلك الفلك العاشر الساكن هو مقر الاله الأسفى الذى هو وحده يدرك نفسه أكل ادراك . وهو أيضا موطن الأرواح السعيدة التى تعتقد الكنيسة المقدسة أنها لا يمكن أن تكذب . وإذا فهمنا رأى أرسطو على وجهه الصحيح تبين لنا أن هذا هو رايه فيما يسمى « أول السموات

والأرض » وهذا الفلك العاشر هو مستقر الكون الذى يحوى العالم  
أجمع وليس بعده الا المدم المحض ، ولا يوجد فى مكان ولكنه يوجد  
منذ الأزل فى العقل الأول الذى يسميه الاغريق *Protonoa* وهو تلك  
العظمة الفخمة التى يتحدث عنها داود فى مزاميره حيث يقول للرب :  
« ان مجدك يسمو الى ما فوق السموات » .

ولا يخفى أن بيان ذاتي كله هذا الذى ضمنه الفصل الرابع من  
الكتاب الثانى من الوليمة ، يتمشى مع ما كان متبعا لدى الباحثين فى  
القرون الوسطى ؛ يدل على ذلك اعتقاده فيه على السلطة الدينية واستناده  
الى مبادئ الدين ، ومحاولة التوفيق بين مبادئ الفيلسوف اليونانى  
( أرسطو ) وعبرة صاحب الزمير ( داود ) وشرحه النصوص شرحا  
رمزيا ، والأسلوب الذى اتبعه فى تنظيم بحثه .

ويشبه النظام الفلكى نظام وضعه لطوائف الأرواح المتالية التى  
تشرف على الأفلاك ؛ « فالتقوى المحركة لملك القمر من فصيلة الملائكة  
الصغرى ، والقوى المهيمنة على فلك عطارد من طائفة الملائكة الكبرى ،  
وينبسط على فلك الزهرة ملائكة العرش الذين يؤدون وظيفتهم وهى  
تحريك هذا الفلك بتأثير ما تشع به شعورا شاملا من عشق لروح  
القدس ، أى أنهم يحركون فلك الزهرة بقوة ذلك العشق وطبقا  
لطبيعته الجذابة » .

وقد وفق ذاتي فى هذا البيان بين ما ذكره فيرجيل لـ *Vergil* فى كتابه  
أوفيد *Ovid* خاصا بعلم النجوم ، وبين ما ورد فى الكتاب المقدس فى  
هذا الصدد . وبعد هذا يأتى بيان لنظام عالم الملائكة يسير نظام الأفلاك  
ويتصل به ، ويتحدث فيه ذاتي عن عالم الملكوت وعالم الفضيلة وعالم  
الزعامات وعالم القوى وعالم الملائكة الكروبيين المحيطين بالعرش ، وعالم  
الملائكة السرافين حملة العرش ، ثم يؤكد عقيدة الثلاث فيقول ان  
الثالوث الالهى يشرف على هذا الملكوت جميعه . وفى هذا نجد مرة أخرى  
وحدة متماسكة الأجزاء مكونة من الملائكة والأرواح التى ذكرها الكتاب  
المقدس ، ومثل أفلاطون ، و « الكلمة » التى يتحدث عنها القديس

يوحنا ، وآلهة الأساطير القديمة ، وآراء رجال القرون الوسطى وعقائدهم المتعلقة بالجن والشياطين .

وبهذا الأسلوب يشرح داتى مراحل تطور النفس البشرية ، وصدور القوة المحركة عن الفلك البلورى التى سبق انتقالها الى غيره من الأفلاك ، وشدة اشتياق كل ذرة من ذرات هذا الفلك الى الاتحاد بكل ذرة من ذرات الفلك العاشر الذى بلغ أقصى ما يمكن من القداسة والسكون ، وانتشار العشق والمحبة والميل الى الوحدة والاتحاد فى جميع أجزاء الكون العلوى ، وما لمحبة الله من تأثير فى تسامى النفس ورقى الكائنات . ولا يقف هذا الشرح وتلك الوحدة عند الحياة الروحانية والخلقية فقط ، بل انهما يشملان الحياة الفكرية أيضا ، فانها قد أدمجت فى البيان نفسه .

ولا يسمح لنا ضيق المجال أن نوسع نطاق البحث فى دقائق هذا الموضوع ونحاول أن نعرف السبب فى أنه يذكر هنا كلمة « السماء » ويريد بها العلم ، أو يطلق كلمة « السموات » وهو يريد المعلوم . فالسموات أو الأفلاك السبعة الأولى تناظرها المعلوم السبعة التى تتكون من المجموعة الثلاثية : اللغويات ، والمجدل أو المنطق ، والبلاغة أو البيان ؛ والمجموعة الرباعية : الحساب ، والموسيقى ، والهندسة ، وعلم النجوم .

وينظر الفلك الثامن وهو فلك النجوم الثابتة العلم الطبيعى ويسمى الطبيعة ، والعلم الأول ، والفلسفة الأولى وتسمى ما وراء الطبيعة . وينظر الفلك التاسع علم الأخلاق . وينظر الفلك العاشر — وهو الفلك الملمطن الساكن — العلم المقدس ويسمى علم اللاهوت . ومن ثم يطلق داتى فى هذا البحث كلمة ساء أو فلك أو سموات أو فلاك ، ويريد بها العلم الذى يناظرها أو المعلوم المناظرة لها ، ويصف أسلوب رمزى خصائص تلك المعلوم وآثارها .

وانما كان فلك الزهرة يناظر علم البلاغة أو البيان لأنه أكثر المعلوم جاذبية وأقواها سحرا ، كما أن الزهرة أشد الكواكب برقا ، ولأن البيان إذا كانت خطابة كان قريبا من الخطيب وظهرت للسامع والشاهد

آثاره في وجه الخطيب ، وإذا كان أدبا مدونا كان صوتا يتردد صدها من جوف الماضي البعيد ويصل الى أسماع الحاضر صوتا ضيلا خافتا ولكنه مسموع مفهوم على أى حال . كما أن الزهرة تظهر تارة بالليل فتكون واضحة لا تخطئها العين المجردة . وتظهر تارة في الصباح فلا ترى الا بالمجهر .

وانما كانت الشمس تشبه علم الحساب لأنها تفيض على الكواكب الأخرى ضوءها كما أن علم الحساب يفيض على العلوم الأخرى ضوءه ويعين الباحث على دقة التفكير فيها . ولأن العين لا تهوى على التحديق في الشمس . كما أن العدد في ذاته أمر معنوي عام غير محدود ولا مجسم ، فلا تستطيع العين رؤيته .

ومع أن ذاتي لم يكمل الا ثلاثة من كتب الوليمة الفكرية أو احاديثها الأربعة عشرة ، ومع أننا قد حررنا بذلك الحصول على خلاصة كاملة يوثق بها علوم العصور الوسطى ومعارفها صادرة عن ذلك الكاتب الذي يعد أكبر عبقرية ظهرت في تلك العصور ؛ قول مع هذا وذاك فإن ماوصل اليه من أجزاء ناقصة من الوليمة الفكرية ، يتضمن أوضح بيان لروح الحياة الفكرية التي سادت في العصور الوسطى ، وأجلى وصف لروح الفلسفة المدرسية مخرجة بروح الفلسفة التصوفية التي ظهر أمرها في تلك العصور .

وهذا كله يوضح لنا توضيحا ما ذكره فيدرن Federn حيث يقول : « لم يكن هناك عصر من العصور يضارع العصور الوسطى التي عرف الناس فيها قليلا ، ولكنه في الوقت نفسه كثير ؛ فقد عرف الناس في تلك العصور كل شيء ، معرفة حقيقية ، وكانوا على استعداد لتليل كل ظاهرة من الظواهر ، وكانت لتليلهم تدل في كثير من الأحيان على مهارتهم وبراعتهم رغم أنها بقيت غير مؤيدة بالتجارب والاختبار . وقد قلت عقولهم كل مظاهر أنه ممكن وكل ما أمكن التمييز عنه وتوضيحه بالانفاظ والمباراة . ولم يكن هناك ميل للتشكك ، بل ان مظاهر أنه غير ممكن المهم كان صالحا للمعالجة والبحث ، فإن لم يدرك له سر ، قبل على أنه احدى المعجزات » .

# المزج<sup>٧</sup> في تاريخ التربية الجزء الثاني

تأليف

الدكتور بول منرو

أستاذ تاريخ التربية بكلية اللطيف بجامعة كولومبيا

رأى

عالم عبد القادر

ترجمه

صالح عبد العزيز

مكتبة النشر والطبع

مكتبة النهضة المصرية  
٩ شارع عدلي - القاهرة





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## مقدمة

وبعد فانا نقدم لقراء العربية في مصر والشرق عامة ، وللشغليين بالتربية والتعليم خاصة القسم الثاني من كتاب «تاريخ التربية» للبري الأمريكي الفاضل العلامة بول مترو .

وأن هذا الكتاب الذي نقلناه لأول مرة عن الانجليزية إلى العربية هو أثر من آثار الحركة العلمية الترجية النشطة التي بدأتها وزارة المعارف في عهد وزيرها الدكتور عبد الرزاق السنهوري الذي كان له الفضل الأول في إثارة هذه الحركة وتنشيطها ، وتأييدها بروحه العائبة الوثابة . ومستشارها الفتي ثم وكيلها القدير الأسمى مفضرة بوسنار وساميل إقباني الذي رعى وما زال يرعى هذه الحركة ويوجهها بأرائه السديدة الرشيدة . ذلك أن هذا الكتاب هو واحد من الكتب العالمية النفيسة المؤلفة باللغات الأجنبية في التربية والتعليم التي رأت الوزارة الانتفاع بها في معاهد المعلمين ، والمطبات ، فهدت إلى رجالها الاختصاصيين بترجمتها .

ومن حسن الطالع أن يصدر هذا الكتاب في مستهل عهد التحرر من ذلك العهد الذي تبدلت فيه ظلمات الاستبداد ، وبدت فيه تباشير الحرية مشرقة مضيئة . وأخذت البلاد تتبوأ مكائنها وقسرجع هيبتها بفضل جهود قادة جيشها الفتي وهمة رجالها الأحرار سدد الله خطاهم وحقق آمال البلاد على أيديهم . ولنا عظمين بل أننا وجدنا واقعين إذا قلنا أن هذا السفر ليس كتاباً في تاريخ التربية في العالم في عصورها المختلفة لحسب ، ولكنه أيضاً موسوعة

قيمة جامعة تقص علينا قصص الثقافة الإنسانية في شتى نواحيها العلمية ،  
والفنية ، وتصف لنا العقلية الإنسانية في نشأتها ونموها ، وتطورها ، وتصورها  
لنا تصوراً واضحاً دقيقاً مفصلاً إلى حد كبير .

ولا يسعنا في هذا المقام إلا أن نشيد بذكر القادة المخلصين من أعلام  
التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم ، وعلى رأسها وزيرها المبغرى التابه  
الحريص على مصلحة العلم - الساهر على أنصاف المعلمين ، وإرشاء المتعلمين  
حضرة امستاز اسمايل افيانى الذى له أكبر الأثر فى تطور نظم التربية  
والتعليم فى مصر ، والذى نعت فى التربية من روحه بعد أن كرس لها حياته  
والذى كان أول من نادى ببناء التربية على أسس ديمقراطية وجاهر بتربية  
أبناء الشعب فى وقت كان فيه هذا النداء يعتبر جرعة كبرى .

وأنا ان ندعو القراء إلى قراءة الكتاب تتقدم إليهم فى الوقت نفسه  
بالرجاء أن يوازنوا موازنة دقيقة بريئة بين الأصل باللغة الانجليزية وبين  
هذه الترجمة التى تقدمها إليهم - وأنا جاد واثق انهم بعد ذلك سيقدرزون  
الجهود التى بذلناها فى ترجمة الكتاب ومراجعتها .

واقة نسأل أن ينفع بهذا الكتاب ، وأن يسدو خطى العاملين فى سبيل  
نشر العلم وتثقيف المتعلمين .

المراجع

حامد عبد الغفار

المترجم

صالح عبد العزيز

صدر بالقاهرة فى { ١٥ ربيع ثاى ١٣٧٢  
أول يناير سنة ١٩٥٢ }

## « الفهرس »

صفحة		الفصل السادس
٦٠ - ١	ماذا كانت النهضة ؟	
٩ - ١	١ - ماذا كانت النهضة	
١٤ - ٩	ب - النهضة في إيطاليا	
١٧ - ١٤	ج - ما أصاب حركة النهضة من تعديل في ١٤ - ١٧	
	شمال أوروبا	
٢ - ١٧	د - المدلول التربوي للنهضة	
١٤ - ٢٢	هـ - العناصر الجديدة في التربية	
٣١ - ٢٥	و - التربية الإنسانية القاصرة	
٤٥ - ٣١	ز - بعض رجال التربية في عصر النهضة	
٦ - ٤٥	ح - نماذج المدارس الإنسانية	
١٠٦ - ٦١	حركة الإصلاح الديني	الفصل السابع
٦٤ - ٦١	١ - المقصود بحركة الإصلاح الديني	
٦٩ - ٦٤	ب - تأثير هذا العصر في مدلول التربية وروحها	
٧١ - ٦٩	ج - بعض رجال التربية في عصر الإصلاح	
٧٦ - ٧١	١ - مارتن لوتر	
٧٨ - ٧٦	٢ - فيليب ملانكتون	
٨٤ - ٧٩	د - أنواع المدارس الدينية	
٩٥ - ٨٤	١ - مدارس الطائفة اليسوعية	
٩٦ - ٩٥	٢ - جماعة خطباء السيد المسيح	
٩٩ - ٩٦	٣ - مدارس البورت رويال	

٤ - المدارس الأولية في الممالك ٩٩ - ١٠٣

البروتستانتية

٥ - التعليم الأول في الممالك ١٠٣ - ١٠٦

الرومانية الكاثوليكية

١٠٧ - ١٨٢ التربية الواقعية

١ - مامعى الواقعية ؟ ١٠٧ - ١١١

ب - تمثل الحركة الانسانية الواقعية ١١١ - ١١٩

١ - ايرازمس ١١١ - ١١٢

٢ - رابليه ١١٢ - ١١٥

٢ - يوحنا ملتن ١١٥ - ١١٩

ج - أثر الحركة الانسانية الواقعية في ١١٩ - ١٢

العمل المدرسى

د - المذهب الاجتماعى الواقعى ١٢٠ - ١٢٤

١ - ميشيل موتتاين ١٢٤ - ١٢٢

هـ - الحركة الواقعية الحسية ١٢٢ - ١٣٧

و - بعض تمثل الحركة الحسية الواقعية ١٣٧ - ١٧٦

١ - ريتشارد ملكاستر ١٣٧ - ١٤٠

٢ - فرنسيس بيكون ١٤٠ - ١٥٣

٢ - ولفنجج راتك ١٥٣ - ١٥٥

٤ - جون أموس كومنيوس ١٥٦ - ١٧٦

ز - تأثير المذهب الواقعى الحسى على المدارس ١٧٦ - ١٨٢

١٨٢ - ٢١٢ التربية التهذيبية

١ - العوامل التى أدت إلى ظهور هذا المذهب ١٨٢ - ١٨٦

في التربية

## الفصل الثامن

## الفصل التاسع

ج - معنى التربية على أنها تهذيب ١٨٦ - ١٩١

ح - جون لوك كممثل لحركة التهذيب الشكلي ١٩١ - ٢٠٤

و - تأثير هذا المنهج في التربية ومعاهدها ٢٠٥ - ٢١٢

الزعة الطبيعية في التربية ٢١٣ - ٢٦٧

١ - علاقة الحركة الطبيعية بالحركات السابعة ٢١٣ - ٢١٧

ب - حركة التنوير الفكري ٢١٧ - ٢٢٤

ح - الاتجاه الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر ٢٢٤ - ٢٢٨

و - جان جاك روسو ٢١٩ - ٢٢٦

١ - منهج النحلة الطبيعية ٢٢٢ - ٢٢٦

٢ - إميل والتربية وفقا للطبيعة ٢٢٦ - ٢٤٠

٣ - التربية السلبية ٢٤٠ - ٢٤٤

٤ - مراحل تربية إميل ٢٤٤ - ٢٥١

٥ - بعض النتائج الدائمة لآثار روسو ٢٥١ - ٢٥٧

هـ - أسس تقدم التربية في القرن التاسع عشر ٢٥٧ - ٢٦٠

و - تأثير الحركة الطبيعية في المدارس ٢٦٠ - ٢٦٢

ز - يوحنا برنارد براداو ٢٦٢ - ٢٦٧

٢٦٨ - ٢٧

١ - المميزات العامة ٢٦٨ - ٢٧١

ب - الفيلسوف كانت ٢٧٧ - ٢٨٠

ح - الحركة البستالوتية ٢٨٠ - ٣٠٨

د - الحركة المبرلوتية - صلتها بحركة ٣٠٩ - ٣١١

بستالوتى

هـ - فريدريك مبرلوت ٣١١ - ٣٢٩

## الفصل الماشر

## الفصل الحادى عشر الزعة النفسية في التربية

و - الحركة القروية	٢٢٩-٢٦٢
ر - تأثير الحركات النفسية في المدارس	٢٦٢-٢٧٠
<u>الفصل الثاني عشر النزعة العلمية في التربية</u>	
١ - المميزات العامة	٢٧١-٢٧٢
ب - الثقافة اللازمة للحياة الجيدة	٢٨٢-٢٧٩
ج - النظرية التربوية كما صاغها العلماء الطبيعيون	٢٧٩-٢٨٥
د - توماس . ه . هكسلي	٢٨٦-٢٩٩
هـ - العلوم في مناهج الجامعات والكليات	٢٩٠-٢٩٩
و - العلوم في المدارس الأولية	٢٩٩-٤٠٣
<u>الفصل الثالث عشر النزعة الاجتماعية في التربية</u>	
١ - مبرراتها العامة	٤٠٤-٤٠٤
ب - المظهر الاجتماعي في مؤلفات بستاوتري	٤٠٩-٤٠٩
ومهرلوت وفرويل	
ج - المظاهر الاجتماعية في النزعة العلمية	٤٠٩-٤١٠
د - الآراء التربوية لرجال السياسة	٤١١-٤١٤
والتأليف	
هـ - التربية إعداد للمواطن الصالح	٤١٤-٤١٦
و - مركز التربية من النظرية الاجتماعية	٤١٧-٤١٢
ز - الحركة الدينية والحرية في التربية	٤٢٣-٤٣٢
ح - نمو النظم الحكومية الحديثة في التربية	٤٣٢-٤٣٨
ط - النهضة التربوية في مستهل القرن	٤٣٩-٤٤٠
التاسع عشر	
ر - نظم التربية الحكومية الحديثة	٤٤١-٤٤٢

٤٤٤-٤٥٠

د - الزراعة الصناعية

٤٥١-٤٦٤ الفصل الرابع عشر الزراعة الحديثة الحاضرة نمو اختيار الأصلح

٤٥١-٤٥٢

١ - المظاهر العامة

ب - امتزاج الزراعات السيكلوجية ، ٤٥٢-٤٥٢

والعلمية والاجتماعية

٤٥٢-٤٥٦

ج - الزراعات التربوية السائدة

٤٥٧-٤٥٩

د - التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

٤٥٩-٤٦١

هـ - معنى التربية

٤٦١-٤٦٣

و - المنهج

٤٦٣-٤٦٣

ز - الضريبة

٤٦٣-٤٦٤

ح - المشكلة القائمة





# بِسْمِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## الفصل السادس

ماذا كانت النهضة ؟

لقد أحدثت نهضة القرنين : الخامس عشر والسادس عشر في الأساليب التربوية تغييرات جوهرية تشبه تلك التغييرات التي حدثت في الحياة الفكرية : فإن فكرة التربية التي لم تجد في هذه الحياة أهدافاً أو ميولاً قيمة سوى ما كان منها مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بالإعداد للحياة الأخرى ، والتي نظرت إلى التعليم بالمعيار على أنه لا يعدو أن يكون نظاماً تهذيبياً هو بمثابة تهديد لنظام الحياة الأكبر ، والتي قصرت التعليم على مجرد تدريب العقل على تناول أنواع محدودة من النشاط ليست من أرقى أنواعه — هذه الفكرة لم تلبث أن انهزمت في القرنين : الخامس عشر والسادس عشر أمام فكرة تربوية جديدة تختلف عنها اختلافاً تاماً ، وهذه الوجهة التربوية الجديدة قد خوت بدور جميع التطورات التربوية الحديثة .

هذا ، وقد عارضت التربية الحديثة التربية القديمة فجعلت مادة التربية المناسبة تأويل الفلسفة الإغريقية فأولاً يختلف اختلافاً جوهرياً عما جرت عليه التربية القديمة ، وثبتت مباحث أرسطو الخاصة بما وراء الطبيعة ، وألغت محلها مباحثه الخاصة بالطبيعة ، وضلت أفلاطون على أزمطور . ثم أفسحت الطريق لدراسة آداب الرومان والإغريق على أساس أنها تعبر أصدق تعبير عن أسمى ما يوجد في الإنسان والإنسانية والطبيعة .

أما من حيث الطريقة فقد نبذت التربية الحديثة نبذاً تاماً ذلك الاتجاه العقل الذى ميز التربية القديمة التى كانت قد استمدت نتائج مأثورة ، ومن ثم جميع أنواع المعرفة من مبادئه فرضية محضة رغم أنها ربما كانت مقروءة لدى السلطة الدينية أو معترفاً بها فى عقائد الفلسفة المدرسية .

وأما من ناحية الشكل فإن التربية الحديثة قد أثبت أن تنقيح باللاتينية الشكلية الجامدة بل البدائية التى كانت سائدة فى الكنيسة والمدرسة ؛ لم ترض أن تتخذها أداة للتعبير عن مبادئها ، بل إنها قد تطلعت إلى ما فى الآداب القديمة من حرية وجمال وقوة تعبير .

وقد نشأت الفكرة التربوية الحديثة عن انقلاب اجتماعى بعيد الغور كانت أسبابه متعددة بعيدة المدى : فإن النظم التربوية التى قامت على أسس منطقية كاملة ، وكانت لها القلبة فى القرون الوسطى — سواء بالنسبة إلى الراهب أو القسيس أو الزعيم المدني — لم تكن بسبب كمالها هذا مستقرة : أى إن بلوغ هذه النظم درجة الكمال لم يكن يسمح لها بالتغير أو التقدم ، ولم تدخل للفرد فى حسابها . فعلى الرغم من أن الحياة فى الأديرة قد راعت نظام التهذيب الخلقي فإنها لم تيسر لقوة الفرد حين تنمو سبل القرن المطرد التقدم على تناول شئون الحياة ؛ لأن الراهب كان بمنزلة عن العالم ، ومن ثم نشأ الميل إلى التخصص من المثل العليا وكان عجز مثل تلك النماذج الخلقية عن مواجهة مطالب الحياة السائرة فى طريق التطور .

كما أن نظام الفروسية الذى بلغ درجة الكمال لم يسمح للفرد العادى باحتلال مكان يستطيع احتمال البقاء فيه مدة طويلة . كما لم يكن هذا النظام بحيث يمكن أن يكون موضع رضا ولو إلى حين ؛ إذ أنه لم يسمح للطبقات الراقية بإمكان تقديمهم ، ولم يفرض عليهم أى نوع من أنواع الواجبات . وكانت الفلسفة المدرسية قد وضعت منهجاً فكرياً منفصلاً كان من شأنه

تكميل العقل ، رغم أنه قد شاع من ثانياً مادة الدراسة التي قررتها هي ليس من الحرية ، وسرعان ما برهن هذا البصيص مضافاً إليه المقدرة العقلية الناشئة عن النشاط الفكري على أنه أداة فعالة لاختيار هذه الفلسفة :

وقد آل أمر هذه النظم الفكرية - التي بذل في سبيل تأسيسها من الجهد ما يبذل في بناء القصور التي نُسكنها - إلى أن تكون أشبه شيء بالسجون . وحيناً أتم البناءون البناء أخذ أصحابه الذين بنى لهم يهدمونه رأساً على عقب لأنهم رأوه رمزاً للاستبعاد .

ومع ذلك على أقاص هذا البناء المتهم وضع رجال الجيل التالي أسس بناء الحياة الفكرية الجديدة .

ولقد شامت حركة الحروب الصليبية عند انتهائها في القرن الرابع عشر القضاء على سعادة الناس الذين كانوا يعيشون في ظل نظام التفكير المدرسي الجامد وتحت رقابة النظام الكنسي الكاملة .

وقد أذكت الجامعات التحمس للحياة الفكرية ، كما أتلحت المدن النامية الفاصلة بصناعاتها وتجاراتها الفرصة لتطور المصالح الاقتصادية الضرورية في الحياة الحديثة ؛ وذلك لتكديس الأموال والقوى التي كانت فيما بعد سبباً في أن يوجد في شمال إيطاليا على الأقل نظام حكومات المدن من النوع القديم الذي كان في بلاد الإغريق .

وكان لاختراع البارود أثره في أن جعل في إمكان الرجل العادي أن يتحدى السلطة التي تعتمد على الشجاعة المادية . أما اختراع الطباعة فقد كشف عن كنوز الإغريق والرومان الفكرية والعملية ، وجعلها في متناول من يبحثون عن النور والحق .

وهكذا انتهى الأمر إلى أن تحلّت وحدة التفكير في العصور الوسطى

تلك الوحدة التي يدل تاريخ العصر على أنه كان يقابلها وحدة في الحياة . ولقد تفرعت هذه الوحدة الفكرية الى أوجه من النشاط وعدد عظيم من الاتجاهات التي تمتاز بها الحياة الحديثة ، وقد الفكر طبيعته الموحدة أو الجمعية ، ولم تعد التربية تهدف الى صب الفرد في قالب يحكم من التفكير والعمل يفقده شخصيته التي لم تكن لتجد متنفساً للتعبير عنها سوى خلال الجماعة المنظمة ، وحل محل ذلك نمو الفردية التي اتخذت أشكالاً متفارقة أشد التفار . تلك الفردية التي امتاز بها الشطر الأول من حركة النهضة والتي تجعل من الصعب علينا أن نبر عن خواص تلك المرحلة من الناحية الفكرية والتربوية في ألفاظ غير الميزات الفردية . وظلت هذه الفردية المتطرفة هي السبغة الغالبة في المراحل الأولى من حركة النهضة فقط ، ثم سرعان ما تبلورت وتحولت إلى حركات من الناحية الاجتماعية ، وإلى أنماط من المدارس من الناحية التربوية .

ورغم أن عصر النهضة كان يسج بالوان النشاط المختلفة فإنه يمكن تلخيصها في ثلاث نزعات عامة تمثل الاهتمام بثلاث نواح كانت مجهولة تقريباً آخر الصور الوسطى ، وقد فتحت أمام الطالب ثلاثة من ميادين الحياة أو مظاهرها كانت مجهولة تقريباً قروناً عديدة .

### أما الأول :

من هذه العوالم الجديدة فهو علم حياة الماضى الحقيقية . حياة قدامى الإغريق والرومان الذين كانت تربطهم بالحياة بمعالج بلغت غاية التنوع . ولهذا كانت معرفتهم بالحياة وإمكانياتها أوسع من معرفة أولئك الذين عاشوا في الصور الوسطى . وهذا الاتجاه سجلته الصور القديمة في أدبياتها وفنونها التي فاقَت كل ما ظهر فيما بين الصور القديمة والصور الحديثة من أدب أو فن .

## وأما العالم الثاني:-

فهو العالم الشخصى . عالم الانفعالات ولذات الحياة وملذات التأمل وصور الاستمتاع بهذه الحياة ، وتلذذ الجمال ، والاهتمام بالتأمل الباطنى ، وإدراك حقائق النفس البشرية ، وتحليلها من الناحية الجمالية والإنسانية أكثر من الناحية الفلسفية والدينية . والوسيلة إلى إدراك مثل هذا العالم هى المشاركة الفعلية البالغة أقصى درجات الكمال فى كل مناحى النشاط الحيوى التى تحيط بالفرد . وهدف مثل هذه الدراسة هو التثقيف الفائق ، والنمو الشخصى ونتيجتها هى إجادة الفن والأدب . ولقد كانت العصور الوسطى على جمل تام بهذا العالم الثانى .

## وأما العالم الثالث :-

فهو عالم الطبيعة التى لم تكن غير معروفة للقرون الوسطى لحسب . بل كان ينظر إليها على أنها جديرة بأن تهمل وعلى أنها شائنة بتأثيرها فى الإنسان . وقد أدى أول هذه الاستكشافات العالمية العظيمة إلى زيادة التوسع والتعمق فى دراسة الآداب اللاتينية والإغريقية ، والتفرغ لدراسة آداب اللغتين القديمتين ، والبحث عن المخطوطات الباقية من هذه الآداب . وكان لهذا التحمس الفضل فى إخراج الأغلبية الكبرى مما نملكه اليوم من آداب هاتين اللغتين . والرغبة الشديدة فى جمع هذه المخطوطات ، وزيادة عدد نسخها . ثم تبعية نشرها بعد اكتشاف فن الطباعة .

ويجب علينا ألا نخطئ بين أسباب النهضة وبين وسائلها وأهدافها : فإن بعث الآداب القديمة لم يكن السبب فيها ؛ إذ أن أسبابها كما رأينا أبعد غوراً وأقدم عهداً من هذا ؛ فإنها ترجع إلى حركة التاريخ وتقدم الفكر مما . كما أن هذا البعث لم يكن هدفاً لما حثى عليه زعمائها القلائل المروفين أمثال

بترارك Petrarch الذين كان يملؤهم تحمس غير عادى لإحياء مؤلفات القدماء .  
وفي حقيقة الأمر لم يكن إحياء هذه الكتب سوى وسيلة لتلك الثقافة الجديدة  
واللتقدم في المعرفة ولاستيعاف آفاق الفكر وميدان التجربة الذي جعل هؤلاء  
الرجال من السابقين الأولين في زعامة هذه الحركة . ونجد أساس هذه  
الاتجاهات الثلاث الحديثة التي سبق ذكرها في الآداب القديمة التي بعثت .  
وبتأثير هذه الآداب نشأت تلك الاتجاهات بأدى به .

وإلى هذه الاتجاهات تعزى أصول الأفكار التجريبية التي سادت خلال  
القرون التالية . وفي بادىء الأمر قامت ضد الفلسفة الإرسطائية المدرسية  
الشكلية فلسفة أفلاطونية حديثة مخالفة كل المخالفة لكل مظهر من مظاهر  
التفكير التي قبلها الناس حينئذ . وظهرت هذه الفلسفة في أجلى مظاهرها في  
المراحل الأولى من عصر النهضة ، وقد جعلت مبدأ حركتها المذهب الأفلاطوني  
المتطرف الذي انتهى إليه الفكر الإغريقي في آخر مراحل تطوره : فأعلنت  
عن نفسها بالقول بمبدأ فردى متطرف هو الذي وضع الأساس الفلسفي  
للشئ الأعلى المعروف بالتحقيق الذاتي Self Catta وأتمو الشخصى  
Self-Development . وكذلك محاولة الوصول إلى تربية مركزها النفس  
ليس غير . ويحاول مبدأ خلود الإنسان أو المجموعة البشرية أو القول بأن  
التطلع إلى الحياة في عالم العقول يحسنه حضورها - محل فكرة السماء أو الجنة  
في التعاليم الدينية .

ووفقاً لهذه النظرة إلى الحياة تتوقف كل معرفة للعالم ، بل المعرفة بالله  
على معرفة الإنسان لنفسه تلك المعرفة التي يمكن الوصول إليها بالتأمل .  
وبدراسة الإنسان لنفسه وتحليل ذاته كما أن الجنة التي يفكر فيها العقل ليست  
إلا من متكرراته الخاصة .

وكانت هناك ناحية ثانية من نواحي الإحياء الأدبي : تلك هي بعث

فلسفة أرسطو أشد قهراً وخالية من كثير من الروق الشرقى الذى أضفاه عليها الشراح من فلاسفة العرب : فلسفة تجلت فى مبادئه الطبيعية . أكثر مما تجلت فى ذلك الجزء من فلسفته الخاصة بما وراء الطبيعة الذى عنى به الفلاسفة المدرسيون . وكان اتباع فلسفة أرسطو هذه وسيلة للرجوع الى رأى فلاسفة الإغريق القدامى الذين كانوا يهتمون بالنظر فى العالم الطبيعى أكثر من إهتمامهم بالبحث فى الإنسان أو نظرية المعرفة للسعى فى طلب المعرفة الخاصة بالعالم الواقعى الذى عنى به العلم الحديث ، كما كان سبباً فى التقدم نحو ذلك .

وتوجد ناحية ثالثة من نواحي هذا الاحياء الأدبى جعلت مركزها الأدب اللاتينى بوجه خاص ، باعتباره مناهضاً للأدب المدرسى لضعف أسلوبه . ولما كان مزاج النهضة يعنى بالفردية بوجه خاص ، ويميل الى الحقيقة المادية ، ومن ثم إلى الناحية الجمالية - فقد نبذ المدرسات الكلية المعنوية وبحث عما هو مادى واقعى يجتذب القلب ويثير الخيال ، وان لم يكن إلا جمال الأسلوب الأدبى وحده . ومع أن هذه النزعات الثلاث كانت ظاهرة منذ بداية النهضة ، ومع أن هذا التحليل للاتجاهات الفكرية لم تمثل مدارس فكرية معينة - فإن النزعة الأفلاطونية والفردية كانت منميزات القرن الرابع عشر ، والجزء الأول من القرن الخامس عشر . ولم تظهر النزعة الأرسطوطالية الاستقرار ، والنزعة العلمية بشكل واضح إلا فى القرن السابع عشر . هذا فى حين أن الاتجاه الأدبى الشيئىرونى كان هو المسيطر على عالم الأدب فيما بين هذين القرنين .

لقد تحدثنا على كل هذا على أنه نتيجة للكشف عن العالم الأول من عوالم النهضة ، عالم القدامى ، وفى الحقيقة أن ما ذكرناه على أنه من نتائج احياء المؤلفات العلمية التى وضعها أرسطو وفلاسفة اليونان الأولون لم يك سوى

جانب واحد من جوانب الفكر اليوناني ، ولكنه مع ذلك أدى إلى الكشف عن عالم الطبيعة . وبتطبيق عقائد الإغريق وطرائقهم استطاع رجال عصر النهضة ملاحظة المظاهر الطبيعية وأجراء التجارب عليها بطرق مباشرة . ومن ثم استطاعوا الكشف عن مجاهل الأرض بطريق البر والبحر والوصول إلى المخترعات الفلكية التي قدر لها أن تكون أساساً للبحث العلمي الحديث . وعلى ذلك نرى أن هذا المظهر من مظاهر التفكير في عصر النهضة قد أدى في حينه إلى تعديل في جميع مظاهر الفكر ، وارتبط مباشرة بمباحث « يكون » و « ديكارت » في القرن السابع عشر . وبالأبحاث الطبيعية والبيولوجية التي امتاز بها العلم الحديث .

هذا وإن الربط بين العالمين اللذين كشفت عنهما النهضة : أي عالم الحياة في دنيا القدماء كما صورته آداب الإغريق والرومان ، وعالم الفردية الذي كشف عنه التحليل الباطني للحياة الوجدانية - قد أدى إلى إنتاج الفن والأدب من شعر ومسرحيات وروايات قصصية ، وإلى الاهتمام بالبواعث الجسدية التي يبرزها التاريخ والحياة المعاصرة ، ومن ثم إلى وضع العلوم التاريخية والاجتماعية . ومع أن هذا التطور بدأ في أول أمره كما لو كان نتيجة لليل الديني الذي كان يشغل الناس من قبل ، فإنه قد أخذ في القرن السادس عشر يصطبغ مرة ثانية بصبغة دينية بارزة مستمدة من الفلسفة الإنسانية أكثر من الفلسفة المدرسية .

ومع أن هذه التغييرات قد أثرت في وضع نظريات القرية وفي اتجاهاتها العملية ، ولها تأثير فعلي في صوغ جميع المعاني الجسدية للقرية - فإن معالجتها وعرض مدلولها عرضاً كاملاً يتطلبان بتاريخ العقل الانساني والمجتمع البشري أكثر من ارتباطهما بذلك الميدان الضيق ميدان تاريخ القرية . وعلى الرغم



من ذلك فإن مجزأ تاريخياً موجزاً لتطور النهضة أمر مرغوب فيه على أنه ..  
الأساس لجميع البحوث المتصلة باتجاهات النهضة التربوية المحضة ؛ إذ لم توجد  
قط حركة تاريخية كبيرة أخرى غير النهضة كانت ذات طابع تربوي بارز  
إلى هذا الحد .

على أن الانتقال من الثقافة القديمة إلى الثقافة الحديثة لم يكن أمراً  
فجائياً ؛ بل إن ظهور الروح الجديدة وتحميدها جاء على سبيل التدرج ؛ فإن  
غلبة هذه الروح لم تكن سبباً في اختفاء الروح القديمة ؛ فقد ظلت طرق  
التفكير والمبادئ والمثل العليا القديمة حية عبة قرون تعمل عملها لا في  
الاتجاهات التربوية فحسب بل فيما هو أوسع منها نطاقاً ، مما يشمل مظاهر  
النشاط الفكري والروحي الإنساني أيضاً . وإنما في الواقع قد بقيت حتى  
يومنا هذا ، بيد أن الفكرة التي سيطرت على الأذهان . ونجحت لهذا العصر  
ميزة خاصة ، سرعان ما أيقظتها المعرفة أو الثقافة الجديدة . ولكن تقف على  
حقيقة هذه الفكرة لابد من دراسة تطور حركة النهضة .

### النهضة في إيطاليا :

لقد تركزت النهضة في إيطاليا كما تركزت فيها الحياة الأدبية والسياسية  
والفكرية ، وقد استمرت هذه الحركة من النصف الثاني من القرن الرابع  
عشر إلى نهاية الخامس عشر . وقد ذكرنا فيما سبق أسباب هذه الحركة التي  
تبين في تأثير الجامعات ، وقوة النشاط الفكري في القرن الثالث عشر .  
واتناجد في ، يأتي ، - ( ١٣٦٤ إلى ١٣٢١ ) - حلقة الاتصال الشخصية .  
وقد وصفنا فيما مضى روحه الذي كان مزيجاً من روح القرون الوسطى  
وروح العصر الحديث . ولكن الرجل الذي أحرز لقب ، أول رجل

حديث ، هو « بترارك » ، ( ١٣٠٤ - ١٣٧٤ ) هو الذي أعرض عن الصور الوسطى أعماراً تاماً ، ووقف جهوده على دراسة الآداب القديمة ، وعلى محاكاة روح تلك الآداب في إنتاجه الأدبي متخذاً من اللاتينية القديمة ولغة بلاده القومية وسيلة للتعبير عن أفكاره بجملة حملت كثيراً من زعماء الفكر في إيطاليا على الالتفات حوله . كان بترارك أول من اتخذ « شيشرون » ، أستاذاً له ، وكان ينظر إليه وإلى أقرانه على أنهم شخصيات حية ، وهذا هو السر في أن شطراً كبيراً من خطابات التي تعتبر أول تعبير عن الروح الجديدة - كان في صورة خطابات خيالية مع هؤلاء الكتاب القدماء . وقد حاول بكل ما لديه من قوة وحماسة أن يدج روحه في أرواح هؤلاء الكتاب ؛ حتى أصبحت روحهم على مر الزمن هي روح النهضة بطريق التبادل . ولقد قال بترارك نفسه : « إنه يقف بين عالمين أو عهدين ، إذ أنه أول من رجع بنظره إلى عهد « أغسطس » ، مقدراً ما قدّمته الإنسانية ؛ وأول من أبان الطريق لاسترداده .

هذا ، ولم يكن الناس في القرون الأخيرة من العصور الوسطى على جهل تام بالمؤلفات الأدبية الكلاسيكية اللاتينية ؛ إذ أن نسخاً مخطوطة من تلك المؤلفات كانت موجودة حين ذاك ، وكان أدب « فرجيل » ، Vergil . على الأقل معروفاً لهم معرفة تامة ، ولكن رجال تلك العصور قلباً تذوقوا جمالها على أنها آداب ، وقلبا كين لنسبهم عطف على ما شاع في العصور القديمة من ميول ، وقلبا اتسعت صدورهم لدراستها ، ونفذ الجدل المؤسس على منطق أرسطو ، وإهمال دراسة حمل « بطرس اللباردي » ، وأدب الآباء القديسين ، والآداب المدرسي بوجه عام . لقد جاهد « بترارك » بكل ما لديه من قوة ضد الآراء التربوية التي عاصرتها ، ضد آراء المدرسين والأرسطو طالين ، وقد استطاع بما لديه من عبقرية تؤهله للزعامة ومقدرة

على إيقاظ روح التحمس أن يوجد رغبة عامة في دراسة الآداب الكلاسيكية بدلاً من تلك الدراسات التي سارت على نهجها الطلاب ومعاهد التعليم والكنيسة ورجالها . ولم يكن « بَرَارَك » فريداً في هذا الميدان ، ونحن نتم به هنا باعتباره ممثلاً لحركة جديدة لا غير ، بيد أنه يشغل مكاناً في تاريخ التربية باعتباره أول ممثل عظيم لفظ جديد من الحياة الفكرية . ومن الصعب أن نتحقق من أهمية هذا العمل الآن لأنه لا يمكننا أن نعرف بسهولة أحسن ما تم من عمل أو تفكير دون الرجوع إلى المصادر القديمة .

وقد كان « بَرَارَك » يكتب بلغته القومية التي استخدمها وسيلة للتغيير في وقت لم يكن فيه أدب قومي يذكر ، وحين حلت مشاغل القرون الوسطى الدينية والكنسية الضيقة النطاق على المشاغل والميول الإنسانية التي كشفت عنها في عصر النهضة آداب الإغريق واليونان .

### مؤلفات بَرَارَك :

لم تكن قيمة مؤلفات « بَرَارَك » ومعاصره مقصورة على الناحية السلبية تأخية الاحتجاج على ما ساد في الصور الوسطى من أساليب فكرية وتقاليدي عملية محكمة الوضع مكبلة بالقيود والأغلال ، ولكنها امتازت إلى جانب ذلك بصفة إيجابية تجلت في توجيه الاهتمام إلى قيمة الفرص المختلفة التي تهيئها الحياة للفرد لينمي نفسه بتناول التجارب المتنوعة ، وبممارسة أوجه النشاط التي كانت قد حرمها تحريماً تاماً روح الزهد والحرمان التي ميزت الصور الوسطى . وتعتبر مؤلفاته الأولى من نوعها في الصور الحديثة ؛ إذ أنها أماطت اللثام عن النفس البشرية الزاخرة بالمواطن المليح بالأمال والآلام ، وطلعت على الملأ لأول مرة بتلك النغمة الماعية إلى تحليل النفس البشرية . وهي النغمة التي أصبحت من خواص الأدب والفكر الحديث .

وكان من مظاهر الحركة الجديدة أن طرحت فكرة كانت لها السيطرة في الصور الوسطى تلك هي فكرة الحياة الأخرى ، وحل عليها فكرة خلود هذا العالم التي أثارت نزعة نحو إحياء العقائد الوثنية القديمة ، وهي نزعة صارت فيما بعد من مميزات النهضة الإيطالية . وإذا نظرنا إلى التريية بحثنا الضيق لا نستطيع أن نقول إن « بَرَارك » خلف لنا مؤلفات في التريية . وأهم مؤلفاته هذه هي أشعاره Sonnets التي نظمها بلفته القومية ، والتي تمتاز بالتحليل العاطفي العميق الذي يكسبها مكانة هامة في تاريخ الأدب الحديث . وله كتاب في تاريخ القدماء يرى فيه القارئ الإغريق والرومان القدماي وقد نبضت في عروقهم الحياة . ثم خطاباته الكثيرة التي تطل من بين سطورها روح النهضة الفنية . وليس موضوع هذه المؤلفات هو الذي يجعل لبرارك مكانة في تاريخ التريية ، وإنما هو إدراكه بلغة الحياة إدراكا جديداً وصبغه روح التريية وموضوعها بصيغة جديدة . على أن هذه الميزة الثانية التي أمتاز بها بَرَارك كانت ذات أثر يتجاوز الأثر الفردي : فإن النهضة في إيطاليا ظلت خلال تقدمها كما كانت في بدايتها مصطبغة بالصيغة الفردية تغلب عليها النزعة الشخصية ؛ إذ كانت تهدف إلى إنماء الفرد وتثقيفه . ولم تكن إلا قليلاً بتقدم المجتمع على وجه العموم ، ولم تحاول أن تقوم أخلاق الناس في ذلك الوقت ، ولا أن تقضي على الشكليات التي شملت الحياة الدينية ، ولا أن توسع تلك الدائرة الضيقة التي كانت تحيط بالحياة السياسية والاجتماعية حيثئذ .

ولقد كان « بَرَارك » طالباً مجداً لا يعرف الملل ، كما كان عالماً له مقدرة عظيمة على اجتذاب غيره من العلماء والتأثير في نفوسهم . ومع أنه كان لبرارك كثير من الأعوان والخلفاء ، فإن فضل إحياء الأدب اللاتيني يرجع إليه مباشرة .

## أعوان بترارك :

لقد كان ديوكاشيو (١٣١٣ - ١٣٧٥) من بين أعوان بترارك أبرزهم في الأدب ، وكان د بارزيرا ( ١٣٧٠ - ١٤٣١ ) أبرزهم في البحث العلمي ، وهذان مع بترارك تزعوا حركة إحياء المخطوطات الأدبية القديمة ، ومضاعفة عدد هذه المخطوطات ، وتأسيس المكتبات . ولم يكن لبترارك وحده إلا قليل من الأثر في مظهر باق من مظاهر النهضة التربوية ، ذلك هو إحياء اللغة اليونانية القديمة . ولم يكن للإيطاليين أى إهتمام باللغة العبرية ، ولكن إليهم يرجع الفضل في إحياء اللغة الإغريقية ؛ فقد قل حتى بين اليونان البيزنطيين سكان الجهات الشرقية من كانوا يعرفون الإغريقية القديمة . ومع أن عدداً كبيراً من الرحالة ومن الطلبة احتكوا بالمعاصرين اليونانيين ومع أن قراً قليلاً من البيزنطيين ادعوا الاشتغال بتدريس اللغة الإغريقية في إيطاليا - فإن أول مدرس حقيقى للغة اليونانية القديمة ظهر في العالم الغربى خلال عدة قرون هو د عمانوئيل كريسولندراس ، ( توفى سنة ١٤١٥ م ) الذى ألقى محاضراته في جامعة فلورنسا ثم في بعض المدن الإيطالية الأخرى ( من سنة ١٣٩٧ إلى سنة ١٤٠٠ ) وهرع إليه عدد كبير ليتلقوا العلم على يديه ، وحذا حذوه عدد كبير من مدرسي اليونانية وكانت تجلب إليه المخطوطات اليونانية في أعداد كبيرة . ولقد كتبت القواعد اليونانية للطلبة اللاتنيين ، وبعد قليل من الزمن أصبح عند أم الغرب لغة جديدة لما أدب بأ كمله أغنى وأعظم بكثير مما كان لديهم سواء من الأدب اللاتينى القديم أو الأدب اللاتينى الذى انتشر في عهد الآباء ، أو الأدب الرومانى الذى ظهر في العصور الوسطى ، أو الأدب القومى الذى كان في دور النشوء أيام د بترارك .

وحين بدأت حركة النهضة تتحرك شمالاً عبر الألب بعد أن بلغت أوجها في إيطاليا كانت اللغتان : اللاتينية والإغريقية قد تم يمهما ، وكثف عن

دقائق الجزء الأعظم من آدابهما . وتأسست دور الكتب ، واستقرت الروح الجديدة ، كما قامت المعلومات الحديثة على دعائم ثابتة .

### ما أصاب حركة النهضة من تعديل في شمال أوروبا :

لقد أصاب حركة النهضة بعض التعديل في أواخر مراحلها : أى فيما بين النصف الأخير من القرن الخامس عشر والجزء الأكبر من القرن السادس عشر ، وكان تعديلها من ناحيتين : ففي ذلك الوقت كانت الحركة قد قطعت شوطها في إيطاليا وأخذت تتدهور وتعنى بالشكليات إلى درجة لا تفوق كثيراً ما كانت عليه في عهدها القديم . ثم إن الحركة بعد أن انتقلت إلى شمال جبال الألب - رحب بها الفرنسيون ، وبلغت أوج نشاطها على أيدي التوتيين . أما في الجنوب فنجد أن تعاليمها الجديدة قد فقدت اهتمامها الشامل بالطبيعة وبالحياة ، كما أنها قد فقدت قوة اعتقادها بانمو الناقى ، وركزت اهتمامها في مجرد الدراسة الشكلية للأدب حتى تدهورت ناحية الترياقوت تحولت إلى النمط المعروف بالشيرونية الذى سنذكره فيما بعد . وباتت الحركة إلى الشمال - كان تغيرها أوضح وذلك حين اتجهت اتجاهين : أحدهما يميل إلى الضيق والآخر يميل إلى التوسع . وكانت حركة النهضة في الجنوب في بادئ أمرها تعلق أهمية كبرى على الفردية . وقد قدر العلم الحديث حق قدره على أساس أنه وسيلة للتثقيف الناقى وبسبب ذلك اكتسب رأى الفردى حرته ، وأتيحت للملكة الحكم الشخصى الفرصة للتميز والتدريب .

وقد تركزت النهضة الإيطالية في إحياء الآداب الإغريقية والرومانية القديمة واتخذتها وسيلة لتحقيق تلك الأهداف : فإليها يرجع الفضل في الاهتمام بشخصية

الفرد ولكن أم الشمال قد فقدت ذلك ولم يتم فيها بينها التطور الجمالي من عناصر النهضة إلا نموأ نسبياً قليلاً حتى فيما يخص الناحية الأثرية. ولم تتم هذا الاهتمام البعيد المدى بالحياة في مناحيها المختلفة ولا بإمكانياتها ، ولا بما تتيح من فرص للتطور الفردي والتحديث والتكيف الشخصي ، ولم تنس بمباهج الحياة ومطالبها المشروعة التي تتجاوز مطالبها العملية : أى الدينية والاجتماعية . كما أنها لم تنس إلا قليلاً بعالم الطبيعة والحياة في الماضي ، كما كانت عليه الحركة في أوائل مراحلها .

• وأرزمس ، الذى يمثل الحركة في مرحلتها الأخيرة كما يمثلها : بترارك ، إبان نشأتها لم تكن لديه تلك النزعات . و نظراً لأن الاهتمام الفلسفى والجمالى والمعمارى الذى ميز الحركة في أول أمرها كان فى الغالب مهيئاً عن الثقافة الشخصية ، كما كان وسيلة للنمو الشخصى - فإتسلاً لا نجد فى أواخر الحركة إلا قليلاً من العناية بهذه النواحي . ورغم أن الحركة فى الشمال كانت أضيق نطاقاً فى ناحية النمو الذاتى فقد كانت أوسع مجالاً - إلى أقصى حد فى ناحية أخرى . إذ نشأ عنها الإصلاح والتقدم الاجتماعى ، وكانت الحركة ارسقراطية النزعة فى الجنوب بينما كانت ديمقراطية فى الشمال حتى أواخر القرن السادس عشر ، وكان المتقدمون من زعماء الحركة مصلحين اجتماعيين ودينيين ، وبذلك اندمجت فيهم حركة النهضة بحركة الإصلاح الدينى : فأرزمس مثلاً كان طوال حياته وفى جميع مناقشاته ، وفيما اختار للنشر والترجمة من المؤلفات الأدبية الكلاسيكية يهدف إلى غرض واحد هو محو الجهل العام وإزالة مساوىء الكنيسة والعولة البارزة ، واحتقار الأثنية والجشع وفاق كل أولئك الذين كانوا يستغلون وظائفهم فى الحكومة أو الجامعات أو الكنيسة لاقتراس من عهد إليهم برعايتهم من الناس متذرعين بانفاسهم فى الجهل والاعتقادات الخرافية .

واليك مثلاً آخر لهذه النزعة التيقونية . هو : يعقوب ومفلنج ، المربي  
الإنساني العظيم في ألمانيا الكاثوليكية ، الذي كان يتساءل : ما فائدة الكتب  
في هذا العالم ؟ وأما فائدة هذه الأبحاث العميقة إذا كانت مقصورة على  
الإعلان عن عظمة مؤلفيها الكاذبة ، ولم تعمل ولا يمكن أن تعمل على  
تقديم الإنسانية ؟ إن مثل هذه التعاليم الجذباء التافهة الصادرة عن  
الكبرياء وحب الذات تعمل على إظلام الذهن وعلى تقوية الشهوات الصارة  
والتواي السيئة . وإذا كانت هذه الاتجاهات تسيطر على ذهن المؤلف فإن  
أبحاثه لا يمكن أن تكون ذات أثر حسن ، وكانت جميع مؤلفات « ومفلنج » ،  
تقوم على مبدأ أساسي هو : « أن كل إصلاح اجتماعي أو ديني أو قومي أو  
عائلي لا بد أن يقوم على نظام من تربية الصفات تربية صالحة ، وكذلك  
كان اتجاه معظم زعماء النزعة الإنسانية في شمال أوروبا . وكان الجهل سبب  
هذه الشرور جميعها ؛ ولذلك كانت النهضة في الشمال مصبوغة بصبغة تربوية  
بارزة من الناحية الاجتماعية رغم أنها ضيقت أو حذت من العناصر التي  
لها شأن في تكوين شخصية الفرد . وقد أدت نواحي الاهتمام الواسعة التي  
ميزت الفترة الأولى من حركة النهضة إلى حرية في الرأي وحرية في العمل  
وكانت غريبة تماماً بالنسبة إلى الألمان وتديهم . وفي الشمال أدى عمل  
المفكرين إلى الاهتمام بِناحية النهضة العلمية الحديثة والأخلاقية وبالتعاليم  
الدينية وبالانتماء في حركة الإصلاح الديني . وسواء أكان هذا ضروريا  
أو لم يكن فقد كانت النتيجة الحتمية أن ضائق المثل التربوي الأعلى وتخضع  
الفرد في إصدار أحكامه الخاصة وتنمية قواه الشخصية لتقاليد ستمتد من  
الدين أكثر من العقل ، وحرَم السواد الأعظم من التامس الانتفاع بالعناصر  
الحامية التي اطلو على المثل التربوي الأعلى الذي وضع في بداية عصر النهضة  
على أنه لا يمكن القول بأن هذا صحيح بالنسبة لجميع زعماء الحركة



« فآرزمس » ، مثلاً قضى حياته محارباً مساوياً الكنيسة والحكومة التي كان عمادها الجهل وخبائذ الذات ، ولم يقتصر على ذلك بل إنه حارب نزعة التضيق التي بدت في التعاليم الجديدة سواء في الأدب والثرية والدين أوفى الاهتمام بمظاهر الطبيعة وتوجيه التعليم نحو فواحي الحياة العملية في نطاقها الواسع . وعلى ذلك فالنزعة العلمية التي ميزت النهضة تميزاً سياسياً سادت في مجال واسع في قرن النهضة الأول في الشمال . ولكن نجد بعد عصر « آرزمس » أن معظم روح نقد السلطات والتساع في قبول الرأي الشخصي وروح النظر والبحث في آراء القدامى وفي مدى تقبل العقل للعقائد والتقاليد ، وروح الاهتمام بأساليب الطبيعة - كل هذه الأشياء قد زالت وحل محلها شككية عقلية قلما زادت في مروتها عما كان سائداً في القرون الوسطى . وفي الوقت الذي تم فيه استقرار الشككية كان عصر النهضة قد وصل إلى نهايته المحددة عادة . أما في ميادين الثرية والتعليم فنجد أن روح الفلسفة المدرسية القديمة لم تكد تخلي السيل للروح الحديثة ، إلا وقد حل محلها هذه الشككية الجديدة بصورة لا تكاد تزيد في مروتها وتسامحها على الشككية القديمة ، والفرق الواضح بين الاثنين هو أن الشككية التربوية كان عمادها في الفترة الأخيرة الدراسات الأدبية والفنوية بدلاً من الدراسات المنطقية والجدلية .

### المدلول التربوي للنهضة :

أولاً : أحياء فكرة أو مدلول « الثرية الحرة » ،

لم تكن حركة التنفرغ لدراسة الآداب القديمة من المظاهر الرئيسية لتطور النهضة فحسب . ولكن هذه الآداب حققت أيضاً الوسيلة الأساسية لتطور الحياة الحديثة ، على أن الإطلاع الجديدة التي هدفت إلى بناء الشخصية الخلقية في ناحيتها الفكرية والوجدانية لم تجد إلا أساساً بسيطاً تركزت عليه في

الماضى القريب ، كما أنها لم تجد سوى تشجيع قليل فى الحاضر . ولكن حياة  
 الاقدمين التى قد تمثلت فى آدابهم قد حققت الأمرين معا ولم تكن النهضة  
 حركة محاولة مباشرة لإعادة بناء أفكار القدامى وطرق معيشتهم ، ولكنها  
 كانت حركة تقليد فى كثير من مظاهرها ؛ ذلك لأن بعض مظاهر الحياة كانت  
 قد استقرت وتم تشكيلها على أيدي القدماء بحيث لا يمكن تغييرها أو تحسينها ،  
 وبعضها قد استعصى تغييرها تغييراً مقبولا بحيث يلائم مقتضيات القرنين :  
 الرابع عشر والخامس عشر ، فإن قلة تجارب الرجال فى ذلك العصر وضيق  
 أفقهم العقلى لم يسمحا لم بهذا التغيير ، وكان أهم مظاهر هذا الإحياء هو استرجاع  
 فكرة الترية الحرة كما فهمها اليونانيون وكما نقلها إلى الرومان « شيشرون »  
 و « كوتيليان » و « تاكيتس » وغيرهم .

وكانت النهضة من الناحية التربوية على ما يظهر يقصد منها فى الغالب  
 مجرد التفريغ لدراسة الآداب القديمة وللدراسات اللغوية اللازمة للاستعداد  
 للحياة . على أن هذا ليس هو لب الموضوع فى مراحل النهضة الأولى على  
 الأقل ؛ إذ أن الهدف الأكبر كان الاستمتاع بحياة جديدة وما يتبع ذلك من  
 تربية حديثة تخالف التربية القديمة ونظام يتأثر بذلك النظام الشكى الجامد  
 المحدود الذى وضعته الفلسفة المدرسية . ولقد أعلنت هذه المثالية عن نفسها  
 فى التربية الحرة كما رسمها القدامى مع شيء من الاختلاف . فالنوعة الجديدة  
 اتجهت فى تطبيقها المباشر نحو الفردية أكثر من أن تجر ما تضمنته من  
 اتجاهات اجتماعية .

لقد كثر فى كل من عصرى النهضة : القديم والحديث تأليف الرسائل  
 وتحرير المقالات فى التربية . وتلك المؤلفات التى ظهرت فى العصر الأول لم  
 تعمل على إحياء فكرة التربية الحرة فحسب ، ولكنها عرفت التربية بالتعاريف  
 نفسها التى عرفهاها أفلاطون وأرسطو وكوتيليان : فقد صور هؤلاء الغرض

من التربية دائماً على أنه إعداد المواطن الكامل الذى يتمكن من الاشتراك فى مظاهر النشاط الاجتماعى، والاشتراك فى نشاط المؤسسات الاجتماعية البارزة . ومع أن هذا الهدف التربوى تظهر فيه الناحية الفردية بوضوح فإنه يتميز تميزاً واضحاً عن ذلك الهدف العملى الضيق وهو إعداد المواطن الناجح بحسب ، وعن ذلك الهدف المتطرف الذى هو الإعداد لحياة العزلة التى يقضيها الفرد فى مجرد التأمل فى نواحي الخير ، وكذلك عن التربية السائدة التى ترمى إلى غرض تهذيبى شكلى كما أقرها الفلاسفة المدرسيون . وكان أشهر المربين القدماء الذين اتخذوا مثلاً علياً فى التربية فى ذلك الوقت هم ديموستينيس وأرسطو وبوليوس قيصر وبليني وعلى رأس هؤلاء جميعاً شيشرون .

### تكوين الهدف :

إن الأهداف التربوية كما صورها أولئك المربون الأوائل ذات قيمة كبيرة وجديرة بأن تكون موضع الاهتمام .

ألف يولوس فيرجيريوس ( ١٣٤٩ - ١٤٢٠ م ) أحد أساتذة جامعة بادوا ، رسالة فى التربية سقالات سنة ١٣٧٤ م كان لها أثر عظيم فى علم التربية ، بل إنها كانت مرجعاً عم استخدام فى المدارس . وفيها يصور المؤلف الهدف من التربية بقوله : « إتنا لا نطلق على الدراسات اسم الدراسات الحرة إلا إذا كانت جديرة بالرجل الحر ، ويمثل هذه الدراسات يمكننا أن نذكر الفضيلة والحكمة ونملاهما . تلك هى التربية التى تعمل على أن تستعنى وتدريب وتمنى أعظم المواهب العقلية والجسمية التى تشرف الإنسان ، ووضعها العقلاء الحق فى المرتبة الثانية من الكرامة بعد الفضيلة مباشرة » .

ولكى يفرق بين هذه التربية والتربية العملية المحضة التى - نظراً لتغلب الاتجاهات الاقتصادية فى ذلك الوقت - كان بينها وبين التربية الحرة منافسة

في مقاومة الفلسفة المدرسية الدائمة حيثث - لكي يفرق بين هاتين التريتين  
نراه يقول بعد ما تقدم : « إن الغرض من الحياة لدى صاحب المزاج العادى  
هو اللذة والكسب أما ذو الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة .  
وقد كان من الطبيعى أن ينحصر الجزء الأكبر من هذه المؤلفات التربوية  
لمناقشة مادة التربية وطرقها ؛ ذلك لأن الهدف من التربية يمكن فى العادة  
الإشارة إليه باقتباس عبارة أو عبارتين من كلام أفلاطون أو شيشرون  
أما المادة والطريقة فهما اللتان يتمثل فيهما الاختلاف الظاهر بين التربية  
الحديثة والتربية القديمة .

وقد سبق أن لاحظنا من قبل أن أفلاطون قد حدد الغرض من التربية  
بالفاظ تفيد العلم والمعرفة ، وأن شيشرون قد عرفها بالفاظ تفيد البلاغة -  
وقصدان بذلك : معرفة مادة الأدب . ومعرفة أسلوبه أو صورته . ومع  
ذلك فإن كلا من هذين الاصطلاحين كان يتضمن معنى أكثر بكثير  
ما يتضمنه الآن ، ولئن قصد بكلا الاصطلاحين فى وقتنا هذا الناحية  
التقنية المعنوية أوحى الناحية الشكلية فى التربية فإنهما شملتا إذ ذلك الجانب  
التمييزى أيضاً . على أن الناحية التعبيرية للتربية كانت فى بداية عصر  
النهضة تتضمن معنى أكثر من مجرد المهارة فى الكتابة أو المحادثة فإن هذه  
المهارة قد قصد منها فى ذلك العصر . تلك المهام التى يمثلها فى عصرنا الحاضر  
مهام الصحافة العامة ، ومظاهر النشاط التى تنوعت وقرعت منها جميع  
مهننا العلمية .

وهذا هو المعنى الذى تضمنته الفقرة الآتية المقتبسة من رسالة ديوناردو  
دى إيريزو ، التى ألغها فى دراسة الأدب سنة ١٤٧٨ م لسينة من الأشراف -  
قد كان لدراسة الأدب حتى السينات قيمة أعظم من مجرد الإلمام بالأدب  
الكلاسيكى - يقول المؤلف : « إن ذلك المستوى التربوى الراقى الذى سبق

أن أشرت إليه في أول الأمر لا يصل إليه إلا رجل رأى أشياء كثيرة وقرأ كثيراً : فالشاعر والخطيب والمؤرخ وغيرهم لابد من دراستهم جميعهم ، فلكل منهم نصيبه في الثقيف . ولكن لكي تتمكن من استخدام ما نعرف يجب أن نضيف إلى معرفتنا القدرة على التعبير ، فهذان مظهران للمعرفة يجب ألا يفصل أحدهما عن الآخر ؛ فكل منهما يعاون الآخر ويزيد في قدره فالنبوغ في إتقان التصوير الأدبي دون الإلمام الشامل بالحقائق وبما هو حق - تحصيل محجب ، كما أن المعرفة مهما يتسع نطاقها إذا أعوزتها جميع مظاهر الرشاقة في التعبير بدت كأنها محتفية عن الذهن أو منبوذة نوعاً ما .

والحق أن لكل واحد أن يسأل : ما قيمة اكتساب العلم العميق المتعدد النواحي إذا كان صاحبه يعجز عن نقله للغير بلغة مناسبة للوضع ولكن حينما اجتمعت المقدرتان : غزارة المعرفة ورشاقة الأسلوب - تسنى لنا أن نضني على صاحبها اسمي درجات الامتياز والشهرة الخالدة .

وهذا هو « إيتاس سيلفيوس » الذي أصبح فيما بعد البابا بيوس الثاني - يعبر في رسالته في التريية الحرة التي نشرها سنة ١٤٧٥ م - عن الفكرة نفسها بعبارات مختلفة يرجح أن تكون أقرب إلى أن يقبلها التفكير التربوي المعاصر . وذلك حيث يلخص الغرض من مثل هذه الدراسة في ألفاظ تفيد « الأخلاق ، أو الشخصية الخلقية التي يصفها بأنها هي « ملكتنا الوحيد المضمون ، ولكن هذه الشخصية يجب أن تكتسب بدراسة الفلسفة والآداب والثقيف الديني . والمقدرة البلاغية ثقافة أساسية لمن ينغمس في الأعمال المصلحية ، فيجب أن نتعلم كيف نعبر عن أغراضنا بدقة وبالأسلوب وبالطريقة التي تناسب الموضوع الذي نريد التعبير عنه . ومن ثم يمكن أن يقال إن قواعد اللانة بمثابة المدخل الموصل إلى المعرفة جميعها مهما يكن نوعها .

« سيلفيوس » يلخص بهذا الكلام التريية الأدبية العادية كما صورها زعماء النهضة .

## العناصر الجديدة في التربية :

وثمة مظهر آخر من مظاهر التربية في عصر النهضة - لا يمكن سرده بإيراد عبارات قادة الفكر التربوي أنفسهم دون أن نضطر إلى التطويل في الاقتباس ، ويتجلى هذا المظهر في شمول نظريات التربية وطرائقها لعناصر كانت شائعة في التربية الكلاسيكية ، ولكنها أهملت تمام الإهمال في العصور الوسطى .

وأول هذه العناصر : هو العنصر الجسماني . فإننا نجد في عدد ليس بالقليل من الرسائل التي كتبت حينئذ عرضاً منظماً للأسباب التي من أجلها يجب الاهتمام بالتربية البدنية ، والطرق الرياضية البدنية وأشكالها المناسبة . « إن جزءاً هاماً من تربيته إذاً هو أن تترك في تعلم كيفية استخدام القوس والوتر والرح ، وأن تعرف كيف تركيب الخيل ، وكيف تقودها ، وكيف تقفز وكيف تعوم ، فهذه كاليات مشقة ، ومن ثم كان جديراً بالمرء أن يتم بها . ويجب كذلك أن تشجع الأطفال على الألعاب الرياضية كاللعب بالكرة والقرص ، على شرط ألا تكون قاسية خشنة ، بل يكون الغرض منها تعويدهم المهارة . إن مثل هذه الرياضات والألعاب يجب أن يكون جزءاً من العمل المدرسي اليومي . هذا إذا أردنا ألا نجعل التعليم مدعاة للكرهية والنفور . »

هذه الفقرة مقتبسة من المصدر الأخير نفسه الذي سبق أن اقتبسنا منه ، ومع أنها مكتوبة إلى أمير من الأمراء فإنها تعبر عن مثل أعلى يعتنقه معظم هؤلاء المؤلفين . وقد قيل مثل ذلك في مسائل التغذية والصحة وكان هذا الاهتمام مستحيلاً تماماً في العصر السابق . هذا إذا طرحنا جانباً التربية الفروسية ، ويجب أن نعرف بأنها سرعان ما بدت فيما بعد كما لو كانت غريبة

على العصر . وقد رافق هذا الاهتمام بالتربية البدنية اهتمام آخر شبيه به هو الاهتمام بالسلوك والأخلاق ، وفي هذا الصدد يمكن أن نقول : إن التربية في بداية عصر النهضة لم تكن أكثر من امتزاج تربية الفروسية بالتربية الأدبية ، وكانت نتائجها أرقى من تلك التربية التي كانت سائدة في العصور السابقة أو اللاحقة ، فهذه مضافا إليها تلك الفكرة التي مؤداها أن التربية الأدبية يجب ألا تكون من ذلك النوع النظري الذي يؤدي إلى فقدان الرغبة وضعف القدرة على ممارسة الحياة العملية . هي من مظاهر نظرم إلى التربية على أنها إعداد للواطن الصالح المنتج ، فإيجاد هذه القدرة على الحكم العملي في شئون الحياة اليومية كان أحد أهداف التربية في عهدهما الجديد هما نكن نزعتهما الأدبية . من أجل ذلك نجد أن العنصر الأخلاقي للتربية يلقي عناية جديدة بشكل يخالف روح العصور الوسطى عندما كانت النزعة الأدبية بمنزلة بالعنصر الديني واللاهوتي أو مقصورة عليه كما أنه يختلف اختلافا تاما ويمتاز عن الظواهر المميزة لنتيجة حركة النهضة الإيطالية حيث سادت نزعة إلى إبعاد العنصر الأخلاقي ولید المسيحية وتفضيل الإباحة التي ظهر أمرها إبان العصور المتأخرة لحياة اليونان والرومان والتي تجلّت بشكل واضح في آدابهم - وبينما كان كثير من زعماء حركة النهضة السياسيين والدينيين ورجال الأدب يذبلون الجهود الجارية لتحفض المستويات الخلقية كان هناك اتجاه عكسي إجماعي بين كتاب التربية وفي المدارس - على أن هذا التأكيد والاهتمام بالعنصر الأخلاقي في التربية كان أقل شكلية من مثله في حركة المدرسين وحركة الرهبنة ، وكان ذا تأثير عملي مباشر في الحياة أكثر مما كانت الكنيسة قد احتضنته من قبل .

وهناك عنصر آخر يميز التربية عندئذ وهو العنصر الخيالي ، فإن هذا العنصر كان معهودا تلمعا من التربية في القرون الوسطى وذلك لتغلب

مبادئ الزهد والرهبة في ذلك الوقت . وقد عاد ظهور هذا العنصر على أنه روح الحياة نفسه في الحركة الجديدة - بل إنه أصبح الميزة الظاهرة لانتقال التربية من النظام القديم إلى النظام الحديث . وهذا العنصر الجديد وجد أصدق تعبير عنه في دراسة المواد الأدبية وأصبح مظهراً مهماً للدراسة المدرسية بعنوان قواعد اللغة وعلم البيان - وهذا الاهتمام بأسلوب التعبير لم يقتصر على اللغات غريب ، ولكنه شمل صوراً أخرى متعددة من التفكير ، والتعبير كما وجد مجالا في السلوك والأخلاق كما قلنا من قبل .

والخلاصة : أن الفضل الأعظم للنهضة على التربية تجلى في بحث أو تصور جديد لمعنى التربية الحرة التي تنوعت فشمكت التربية البدنية والجمالية ، والخلقية والأدبية والاجتماعية ، كما شملت العناصر المعنوية المجردة للأدب واللاهوت وتعاليم الكنيسة وكانت هذه التربية تهدف إلى خلق الرجل الحر الذي يتميز بذاتية خاصة ، وبالقدرة على المساهمة بمهارة في مهام الحياة اليومية مساهمة قائمة على الإلمام بالمعلومات الواسعة النطاق المتعلقة بالحياة في ماضيها وعلى تقدير فرض الحياة في حاضرها . وعنى في أحسن أحوالها أوجبت أن مثل هذا الفرد ينبغي أن يكون مزوداً باتجاه خلقى يدل على تربيته وتحملة على أن يكرس معارفه ومقدرته على العمل لتحقيق مطالب وطنه وإنعاش حياة أبنائه وإخوته - ويجب أن نعترف هنا أن هذه الظاهرة الأخيرة ترجع في الغالب إلى أن جميع الرسائل التربوية قد ألفت لتكون مرشداً في تربية أبناء النبلاء الذين سيصبحون في المستقبل حكاماً أو ولاة الأقاليم الصغيرة - ومن ثم نرى أن الاهتمام بالعنصر الأخلاقي والعنصر العملي لم يكن اهتماماً اجتماعياً بقدر ما كان متصلاً بناحية نشاط بعض الأفراد وفرصهم في الحياة الخاصة بهم .



## التربية الإنسانية القاصرة :

إن مواد هذا النوع التي اقتصرت بصفة مبدئية على اللغات ، والآداب القديمة : رومانية كانت أم أغريقية ، قد آل أمرها إلى أن تعرف في تلك الفترة باسم « المواد الإنسانية » ، وقد لحص « باتستاجوارينو » ، Batista Saarino أحد المتقدمين من كتّاب هذه الحركة رسالته التي ألفها في هذه التربية الحديثة فقال : « إن تعلم الفضيحة والتدريب عليها هما من الصفات التي امتاز بها الإنسان ، ولذلك أطلق عليهما آباؤنا اسم المواد الإنسانية ، ويقصد بها أهداف ومظاهر نشاط تلائم الجنس البشري ، ولا يوجد أي فرع من فروع العلم أو المعرفة يشمل هذا المدى الواسع من المواد مثل هذه الثقافة التي حلوت الآن أن أصفها » .

وهذه الفقرة تشير إلى مدى التغير الذي سرعان ما حدث بعد وكانت له نتائج عظيمة في التربية - فإن الاهتمام بالتربية الحرة الذي شرحناه في القسم السابق كان شاملا « للأهداف وللمظاهر للنشاط الملائمة للجنس البشري » . ولم تكن الآداب اليونانية والرومانية إلا وسائل لفهم هذه الأشياء ، على أنه سرعان ما أصبحت دراسة الآداب القديمة في القرن السادس عشر تعتبر غاية في حد ذاتها ، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل ، وصار يقصد من المواد الإنسانية لغات القدماء وآدابهم ؛ وبذلك أصبح التفكير في الهدف من التربية منصبا على دراسة الآداب واللغات بدلا من دراسة الحياة ، واتجهت الجهود التربوية نحو التمكن من هذه الآداب ، وأصبح جزء تلك الآداب الذي فاق غيره من الناحية الشكلية فقط هو محور الجهود التربوي ، ومن ثم صارت الناحية الشكلية من هذه المؤلفات ذات أهمية كبرى بدلا من محتواها المادي أو ناهيتها الأدبية .

وهذا التغير رغم أنه كان تغييراً تدريجياً تمحض عن تكوين نوع من

التربية يختلف ويقل قيمة عما قصدت إليه حركة أحياء التربية الحرة التي نشأ عنها - وهذا المعنى الأحداث كان أعم وأشمل في تطبيقه ، وظل سائداً حتى حضورنا الحديثة ، وكما ضاق معنى المواد الإنسانية في الاستعمال العرفي العام ، حتى اقتصر على لفتى الشعبين القديمين وآدابها فكذلك ضاق معنى « التربية الإنسانية » ، حتى أصبح يقصد منها ذلك النوع من التربية المطابق لمعنى « المواد الإنسانية » ، وإننا مضطرون تبعاً لهذا الاستعمال العرفي العام إلى أن نستخدم تعبير « التربية الإنسانية » ، لكي ندل به على ذلك المعنى الضيق المحدود الذي كان يفهم منه حينئذ وهو « التربية اللاغوية » ، التي ظهر أمرها في المدارس الأوربية من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر . رغم أن هذا المعنى الضيق ليس هو المعنى الصحيح لعبارة « المواد الإنسانية » ، التي تتضمن أيضاً المعنى الأصلي الأوسع نطاقاً . وقد كان من الطبيعي أن تحدث اختلافات كثيرة في طبيعة هذا النوع من التربية ، ومع ذلك فقد ظل مجالها أضيق كثيراً من مجال التربية في عصر النهضة المبكرة .

### استبعاد بعض العناصر من مدلول التربية

إن التربية الإنسانية المحدودة - حين كانت في أحسن أحوالها - لم تهتم إلا قليلاً بالتربية البدنية ولا بالعناصر الاجتماعية والمهنية ، ولم تفكر إلا قليلاً في إعداد الفرد إعداداً واسع النطاق للمساهمة في النشاط الاجتماعي عن طريق الإلمام بحياة القدامى ، كما لم تهتم بدراسة الطبيعة ، ولا بدراسة المجتمع - أي بدراسة التاريخ ، وفي بدايتها لم تهتم أيضاً بدراسة الرياضيات ، تلك الدراسة التي هيأتها قيمتها الشكلية لأن تحتل فيما بعد مكاناً مرموقاً في هذا النظام . ولم تكن هذه التربية في زعمتها الفردية تهدف إلى تدريب الفرد على الحكم الشخصي ، وتهذيب ذوقه ، وتنمية القدرة على التمييز لديه ، بقدر ما كانت

تهدف إلى أعداده ليسلك في حياة ذلك العصر الشكلية مسلکا ناجحاً من  
الوجهة الشخصية المحضة .

ولقد تحقق هذا الغرض عن طريق بلغت من الشكلية والفطرية درجة  
جعلتها بمرور الوقت تقضى على الأغلبية الكبرى من أفضل نتائج التربية  
الحرّة المميزة للتربية الإنسانية ، ولم يبق من العناصر الجمالية سوى دراسة  
علم البيان - واقتصرت التربية على العمل المدرسي .

وأصبح هذا العمل شكلياً إلى أقصى حد ولا علاقة له إلا بدراسة اللغة  
والادب وبما أن الطفل كان يبدأ مباشرة بدراسة لغة تركيكية عن طريق الإلمام  
بالأساليب التحوية ، وبما أن قليلا من الأطفال غير المدرسين هم الذين لديهم  
مقدرة عظيمة على تذوق الأدب والإلمام به - فقد كان من الواجب أن تطول  
مدة الدراسة سنوات يهتم فيها بالناحية التركيبية للغة فقط - على أن تذوق  
الأدب نفسه لم يمكن أن يكون غاية يقصد إليها كافة التلاميذ ، بل إن العمل  
التربوي أصبح بالنسبة للتلاميذ على اختلاف درجاتهم وطبقاتهم نوعاً من  
التدريب اللغوي ، بالغاً الغاية من الشكلية والاجتهاد . وقد سادت في الجامعة  
هذه النزعة نفسها التي سادت فيما دونها من المدارس . ولم يأت القرن السابع عشر  
حتى كانت دراسة المواد الإنسانية أقل قليلا في شكليتها وأكثر قليلا في  
فائدتها من النقاش المدرسي الضيق الفمطي الذي ظهر أمره في القرن الرابع  
عشر ، ولقد صار « شيشرون » في ذلك الوقت استاذاً يحتل المنزلة التي نحي  
عنها أرسطو .

### النزعة الشيشرونية

لقد صارت هذه التربية الإنسانية - في أسوأ أحوالها ضيقة إلى درجة  
لا تكاد تتصور ، ومع ذلك حافظت على كيانها بعنف وجرأة حتى النصف  
الأول من القرن السادس عشر تحت اسم « الشيشرونية » ، وقد نادى أتباع

شيشرون بأن الغرض من الترتيب هو تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب  
 اللاتيني الكامل، وأن أسلوب شيشرون باعتراف الجميع هو المثل الأعلى  
 لذلك الأسلوب، ولذا رأوا أن العمل المنزى يجب أن يقتصر على دراسة  
 مؤلفات «شيشرون» أو مقلديه وأن جميع المناقشات وجميع الكتابات  
 يجب أن تم وفق أسلوب «شيشرون»، وأخيراً يجب - كما يقول المناهضون  
 عن «شيشرون» : أن تهمل جميع الموضوعات التي لا يمكن البحث فيها  
 بأسلوبه - ولقد تابع «أرزمس» مساجلة طويلة ضد هؤلاء الذين كان  
 يمثلهم عدد كبير من الإيطاليين والفرنسيين أخصار الترتيب الإنسانية، وكتب  
 في ذلك رسالته الحوارية المسماة «الشيشرونيون» - ووصف في هذه الرسالة  
 التهكمية الترتيب المثالية عند «الشيشرونيين» فقال على لسان أحدهم : على الطفل  
 أن يظل سبع سنوات يقرأ «لشيشرون» لحسب ولا يقرأ لأى كاتب  
 سواه، ويستمر كذلك حتى يستظهر كل ما كتبه الزعيم «شيشرون» وحتى  
 لم يمض «شيشرون» اللغوية، ولكني يتم هذا بشكل مرض رقت معاجم  
 لغوية ضخمة ونظمت معجمات أخرى، وثالثة لصور بدايات الفقرات  
 ونهاياتها، وعملت قوائم مقارنة للطرق المختلفة لاستخدام الكلمات، ثم تكون  
 يبذل جهود شاقة الخطابات والتمرينات البلاغية ومخادعات الحياة العادية،  
 والخطب . وقد قصد من ذلك كله محاولة إيجاد لغة حية جديدة من لغة لم  
 تكن عند محاولة إيجادها أقرب إلى لغة المحادثة من لغة «شكسبير» خلال  
 القرن السابع عشر، أولغة «بروشنج» Browning في نهاية القرن التاسع عشر  
 - ومع ذلك فقد حققت الغرض منها باعتبار أنها بلغت أقصى ما يمكن في  
 صلب الترتيب الإنسانية في قالب تدريبي شكلي محض . ولقد هاجمها «أرزمس»  
 من الناحية الدينية، ومن الناحية التربوية أيضاً، وأنه ليسخر منها في هذه  
 العبارة الملائمة للعقيدة المسيحية، فيقول :

« إن السيد المسيح ابن الآب السرمدي جاء إلى هذا العالم طبقاً لتنبؤ معين ولما أصبح رجلاً أسلم نفسه للوثة عن طيب خاطر ليخلص كنيسته ، وليخلصنا من طائفة عقاب القانون . وقرئنا من الله سبحانه وتعالى لأجل أن يقبلنا في كنيسته ويقيتنا على صلة بها بعد أن يبرر أعمالنا مفضلة بسبب إيماننا وبعد أن يحررنا من أسرار الذنوب وبذلك يسمح لنا بالنخول في ملكة السماء بعد انتهاء هذه الحياة . »

أما الشيروفي فقد يقول بدلاً من تقدم : إن المترجم وابن المشتري « أوبيس ما كيمس ، Jupiter Optimis maximus منقذنا وسيدنا هبط إلى الأرض من « جبل أوليمس » طبقاً لتعاليم الوحي ثم تقدم صور الإنسان وبعد ذلك هوى نفسه بمحض إرادته حرصاً على سلامة الجمهورية ، وهكذا أعاد إليها حريتها المساوية . واعتبما أزاح عنا ثورات غضب المشتري حصل لنا على عطفه وصفحه لكي نجعل مواطنين في جمهوريته بعد اعترافنا بفضله وكرمه علينا وبعد إعادة طهارتنا بعد نجاتنا من ذل الخداع ، وبعد ما تودى واجبتنا بشرف ، وقوة ، وعندما تستعينا الأقدار من هذه الحياة فربما نحصل على السعادة العظمى بصداقة الآلهة الخالدين .

وإذا كنا قد لاحظنا طرف « الشيرونية » ، فإننا سنرى عند دراستنا الأنواع المدارس السائدة في القرون : السادس عشر والسابع عشر ، والثامن عشر أن جميع اتجاهات التربة ومنها وطرائقها في هذه المدارس تستبدل الكتب القديس بالزعيم الوحيد « شيرون » ، لم تكن إلا أوسع قليلاً من روح تعاليم الشيرونيين :

## طبيعة التريسة الإنسانية القاصرة

يتبين مما سبق أن الترية الإنسانية القاصرة قد أوجدت شيئاً من الاتصال بالآداب القديمة أو بجزء منها على الأقل راق من الناحية البلاغية وجعلت القدرة على القراءة ، والكتابة اللاتينية - الهدف الوحيد للترية - وتنتج عن ذلك أن أصبح محتوى الترية ، والمواد التي تدرس بالمدارس تدريجياً طويلاً الأمد على قواعد اللغة اللاتينية دراسة مفصلة نحوية وبلاغية لنصوص لاتينية ممتازة بوجه خاص من مؤلفات شيشرون ود أوفيد ، Ovid و ترنس ، Terence مع اهتمام أقل نوعاً ما بفرجيل وبعض المؤرخين ، يضاف إلى هذا دراسة بعض أجزاء من الكتاب المقدس ، والمقائد والحوار الديني باللغة اللاتينية أو الرسائل بالإغريقية ، وكان إتيان اللغة اللاتينية يتم عن طريق تدريب متواصل على قراءة بعض فقرات أو تمثيل مسرحيات «بلاوتوس» ، Plautus و « ترنس » Terence يضاف إلى هذا بعض الاهتمام باليونانية ، وبعض مبادئ الحساب إذا أمكن ، وكذلك بعض تمرينات على الخطابة على أنها آخر مراحل التثقيف ويقصد بها معرفة أسلوب خطابي لاتيني يقرب من الأسلوب الشيشروني الكلاسيكي .

كل ذلك بطريقة شكلية عمادها القواعد اللغوية دون مراعاة لطبيعة الطفل وميوله - فالطفل في نظرهم رجل مصغر لا يختلف عن الكبير ( البالغ ) في الميول والقوى العقلية ، من حيث الدرجة لا من حيث النوع - وتبعاً لذلك كان الطفل يكلف عند أول قدومه للدراسة بمعرفة لغة أجنبية ، وكان ذلك في الغادة قبل أن يتمكن من قراءة لغته الأصلية وكتابتها ، وكان يؤدي ذلك الواجب بدراسة شكلية لقواعد اللغة والبيان ، كما كان عليه أن يحصل على هذه المعلومات من كتب مكتوبة باللغة الأجنبية نفسها ، وقد

نشأ عن ذلك اهتمام عظيم بقوى العقل الخاصة بالتذكر ، كما نشأ عن التدريب الشكلي الراقى مقدرة فائقة على التمييز بين الأشكال ، وقد كان من نتائج هذا الإعداد ، تكوين قدرة حوارية لا تقل كثيراً في دقتها الواسعة المدى البعيدة النور عن قدرة جماعة المدرسين على الجدل الدقيق المسهب ، وإن روح النظام والتدريب السائدة في هذه التربية بلغ أقصى درجات التسوية والخشونة بسبب بلوغه أقصى درجات الشككية ، وقد جعل العقاب البدني في نظرم الدافع إلى الدراسة ، وإلى اتباع السلوك الخلقي رغم أنه أساس واهٍ جداً للأمرن ، وهذه التربية بما سادها من الشككية في روحها وفي مادتها صاحبت العودة إلى الاهتمام بالناحية الشككية في الحياة ، تلك الشككية التي تميزت بها الحياة العقلية والسياسية والدينية والخلقية التي ظهر أمرها في القرنين السابع عشر والثامن عشر .

### « بعض رجال التربية في عصر النهضة »

لم يكن من الضروري أن يكون كبار المربين في عصر النهضة مدرسين وإن كان بعضهم كذلك ، فكثيراً ما كان يحظى بالزعامة في أمور التربية من مؤلف رسائل عامة في الثقافة الجديدة ، أو حتى من تمتع لديه القدرة على تفوق الأدب ، أو من توجه الناس إلى إدراك ما في الأدب من جمال ، فلا غرابة أن يكون ما أنتجه قادة الحركة الإيطالية الأوائل قد تم خلع جدران الجامعات أو المدارس ، ولقد كانت حركة التعاليم الجديدة - كما تمت التعاليم القديمة في مختلف معاهد التربية - مقاومة للقديمة التي كانت قد ثبت أقدامها في المعاهد التربوية من كل نوع وبمضي الزمن وجئت مكانا لها بعد هزيمة الآراء القديمة . وإذا أردنا أن نصور النهضة من ناحية التعاليم الجديدة في عصر النهضة التربوية وجب علينا الاعتراف بفضل عدد من أشهر رجال

هذه الحركة الذين اقتصروا في بحثهم لحركة التعليم الجديدة على بيان الطرق التعليمية وتحديد الأهداف المدرسية .

ولقد لاحظنا من قبل أن « برارك Petrark » و « بوكاشيو Boccacio » و « بازيازي Barzizze » و « أبنياس سلفيوس » أو غيرهم من رجال الحركة الإنسانية قد احتلوا الصفوف الأولى مع أنصار هذه الحركة في إيطاليا ، وكثير من قادة الحركة الإنسانية الأوائل سواء أكانوا متصلين بقصور الولاة أو من رجال الجامعات كانوا قليلي الدخل ، ولذلك كان من عاداتهم أن يستعصوا عن هذا النقص بقبول بعض الطلبة في منازلهم لإعطائهم دورساً خصوصية ، وإليهم يرجع الفضل أكثر مما يرجع إلى رجال الجامعات في قصر التعليم الجديد على أسلوب محدد ، ولذا كان لهم أعظم الأثر في عصرهم وفي البرية .

وقد اتبع هذا الأسلوب كل من « بارزيزا Barzizza » ، و « كريسولوراس Ckrysoloras » في حركة إحياء اللاتينية أو اليونانية ، وقد اشتهر بذلك « جوارينو Guarino of Verona » وكان من أكثر الزعماء نجاحاً وأبداً صيتاً وستحاول الآن أن ندرس بشيء من التفصيل إنتاج واحد من هؤلاء حتى يتضح لنا الأمر .

فترينو دافتر Vittorino de Feltre ( ١٣٧٨ - ١٤٤٦ م )

يعتبر فترينو دافتر أشهر هؤلاء المربين الإيطاليين ، وقد اعترف له بذلك رجال عصره ورجال العصور التالية ولم يبق من مؤلفاته شيء ، ونجد أن شهرته ترجع إلى نفوذ تلاميذه وتقاليده مدرسته - كان « فترينو » من نتاج الجيل الأول للحركة الإنسانية ، وكان تلميذاً قد اشترك وتعاون مع رجال النهضة الثلاثة السابق ذكرهم ، وقد أعطى دروساً خصوصية في « بادوا Padua » ،



والبنديقية ، وألقى محاضرات عامة في جامعة بادوا ، وذلك قبل أن ينظم المدرسة التي أصبحت دعامة نفوذه العظيم ، وفي سنة ١٤٢٨ استدعاه أمير مانتوا Mantua ، إلى تأسيس مدرسة في بلاطه رغبة منه في الحصول على شرف فتح مدرسة من مدارس التعليم الحديث به لكن يناقش بها جيرانه وقد لبى قزوينو هذه الدعوة فأنشأ مدرسة بمدينة مانتوا ، ظل يرعاها حتى وفاته ، وهذه المدرسة مثلت تنظيم التعليم الجديد تنظيماً دقيقاً لأول مرة طبقاً لأغراض مدرسية تخالف نظام المحاضرات بالجامعات - ولقد احتضن الأستاذ قزوينو في هذه المدرسة الفكرة الإغريقية الخاصة بالتربية الحرة وأعطاهما صورتها الحديثة لأول مرة ، وعلم الشباب آداب الرومان وتاريخهم وحضارتهم بدلاً من شكليات لغتهم ولذلك أطلقت الصور المتأخرة على قزوينو لقب أول مدرس حديث ، ولقد اتسعت مدرسة قزوينو حين ضم إلى أبناء القصر أبناء أصدقائه وأصدقاء بلاط مانتوا وأبناء النبلاء المجاورين حتى احتلت المدرسة قصراً برمته ، وكان غرضه أن يجعل من حياة تلاميذه حياة سارة ونشطة بقدر الاستطاعة ، ولما أطلق على مدرسته اسم « المنزل السار » وقد كانت كما سميت فيها أضيفت الرياضة والألعاب إلى الأعمال المدرسية ونمت في نفوس التلاميذ ملكة تلذذ الجمال ، وفوق ذلك كله بذلك عناية قوية بالمؤثرات الخلقية والدينية المسيحية ، ومع أن المنهج قد احتفظ بتنظيم الفنون السبعة الحرة فإنه جعل للآداب منزلة بارزة وجعل لقواعد اللغة والجمل منزلة ثانوية بوجه عام ، هذا إلى أن الفرض الحديث من التربية قد تمثل فيه تغير أعمق وأبعد غوراً ؛ فقد أصبحت التربية الآن إعداداً مباشر الحياة زعامة نافعة منزلة سواء في قوى مهام الدولة أو شؤون الكنيسة ، وإعداداً لمواطن صالح مولع بأحسن ما في حياة اليونان والرومان ، وكان من بين المظاهر المثالية في مدرسة مانتوا هذه : تولى التلاميذ حكمة

المدرسة بأنفسهم والاعتماد في الدراسة على ميولهم الطبيعية ، واتخاذ مظاهر نشاط الطفل الطبيعي أساساً لكثير من الأعمال المدرسية ، والاهتمام الشديد بمظاهر نشاط التليذ وبالناحية الإنسانية من العمل المدرسي وجعل كل هذا وسيلة مباشرة للإندماج في حياة نافعة .

### بعض رجال الحركة الإنسانية الألمان

نذكر من بين رجال الحركة الإنسانية الألمان الأوائل : «جون فسل John wesael» (١٤٢٠-١٤٨٩) ، «رودلف أجريكولا» (Rudolph Agricola) (١٤٢٠-١٤٤٣) ، «الإسكندر هيكنس Alexander Hegins» (١٤٨٥-١٤٩٥) ، «جون ريجولين John Reuchlin» (١٤٥٥-١٥٧٢) ، «يعقوب ومبفلنج Jacob Wimpfeling» (١٤٥٠-١٥٢٨) وكان هؤلاء جميعاً يلتزمون إلى جماعة «إخوان الحياة العامة» (Brithern of the Common life) أو كانت لهم صلة بمدارسهم ، وترجع أهميتهم التربوية إلى ما قاموا به من مجهود في إدخال مواد الدراسة الجديدة ، وفي خلق الروح الحديثة بين الطلبة الألمان أكثر من صوغ مبادئ تربوية أو القيام بأي مجهود في تنظيم المدارس .

### ومبفلنج Wimpfeling

كان هذا من بين رجال الجيل التالي ، يشارك «ميلانكتون» في لقب «معلم ألمانيا» وقد جمع في شخصه بين جميع المهام التي كان يقوم بها غيره من هؤلاء القادة ، كما قام باعتباره محاضراً وعميداً في جامعة «هيدلبرج» ، بأعمال عظيمة في سبيل جعل هذه الجامعة مركز الدراسات الإنسانية في غرب ألمانيا ، وباعتباره مؤلفاً ومستشاراً في تأسيس المدارس وتنظيمها نجد أنه

يؤثر في طرق التدريس بطريقة عملية ، وباعتباره رجلا من الشعب نجد أنه يدافع عن أهمية التعليم الحديث من أجل الإصلاح الديني والاجتماعي ، مع أن دفاعه كان دائما في حدود التعاليم الكنسية أكثر من الخروج عليها ، وباعتباره كاتباً من كتاب التريّة نجد أنه بذل كثيراً من الجهد في وضع مبدأ التريّة الحديثة .

ومن مؤلفاته في هذا الصدد رسالته المسماة « مرشد للشباب الألماني » سنة ١٤٩٧ وهي أول رسالة منظمة كتبها الألماني في التريّة ، وفي عرضه للنهج الدراسي ولطرق الدراسة نجد أنه يتبع عقائد النهضة بمنهاها الواسع ، وينادى بالتوسع في اختيار النصوص اليونانية واللاتينية ، واستيعاب دراستها من حيث الموضوع ومن حيث الشكل أيضاً . ومن أقواله « لنجعل من الدراسة وسيلة لتشجيع التفكير المستقل » ، على أن عرضه لا يقف عند هذا الحد بل إنه يناقش مشاكل الحياة المدرسية ومؤهلات المدرسين ، وعلاوة التريّة بخير المجتمع ورفاهيته وما يشبه هذه الموضوعات .

والتريّة في نظره أهداف اجتماعية وخطية كما يتضح من قوله . فإذا تنفع كل معلوماتنا إذا لم تكن أخلاقاً شريفة موازنة لمعلوماتنا ؟ وماذا ينفع كل مجهودنا إذا لم يكن هناك تدين ؟ وماذا تفيد معرفتنا دون أن يكون هناك حب للجيرة ؟ وماذا تجمي حكمتنا دون أن يكون هناك تواضع ؟ وما قيمة دراستنا إذا لم نكون مزودين بالإحسان والعطف ؟ ، وأيضاً نجد في كتاب « الشباب » سنة ١٥٠٠ يناقش الأسس الخلقية للتريّة وعلاقتها العامة بالدين .

أرازمس ١٤٦٧ - ١٤٣٦

هو أشهر زعماء التعاليم الجديدة ، وهو الذي تناولت أبحاثه كل مظهر متصل بالتريّة وهو الذي لم يقتصر أثره على قطري معين .

قد كرس حياته الطويلة (١٤٦٧ - ١٥٣٦) لنشر تعاليم الحركة الحديثة  
لاعلى أنها شكل من أشكال الثقافة الثانية ولكن على أنها بالأحرى أم  
عامل من عوامل الإصلاح الأخلاقي والديني والتربوي والاجتماعي الذي  
اشتبت الحاجة إليه في ذلك العصر .

ومن المرجح أنه باعتباره عالماً من العلماء لا يقف في صف غيره من  
حيث قد حركته النهضة وإن كان أعظم المربين الإنسانيين أثراً طيلة هذه  
العرون دفن بين العلماء الذين حُبوا إلى الناس دراسة الأدب الرفيع نجد أن  
أرزمسا أكثرهم ذكاً . وأنه هو الرجل الذي كان هدفه هدفاً اسمياً والذي أحدث  
أثيراً في أوسع رقعة من الأرض ، ذلك هو رأى الأستاذ Jebb ،  
فيه - فأرزمس كان زعيماً تربوياً بهذا المعنى الأشمل لجميع كتاباته كانت  
تربوية أولاً وقبل كل شيء أي إنها وضعت تصداً لإصلاح الفساد المنتشر  
في المجتمع نتيجة للجهل فلتنظر كيف تم هذا ؟

لقد كان الغرض من تربية أرزمس الأولى إعدادة لحياة الرهبنة ، ولكنه  
بعد أن قضى سنوات قليلة في التعليم الضيق الآنف المجهود بمدرسة من نوع  
مدارس الرهبنة نجد أنه ينتقل في سن التاسعة إلى مدرسة الكنيسة المشهورة  
في دافنتر Davenier ، ونتيجة لتأثره بأراء هيجس Hegius ، وأجريكولا  
Agricola ، يوجه خاص نجد أنه يتشبع بروح التحمس للحركة التعليمية .  
ثم حقق فيما بعد آداب القدماء ولغاتهم بالدراسة في باريس وأكسفورد  
وإيطاليا وظل طيلة حياته أشد الطلاب إقبالاً على الدراسة دون ملل ، وكثيراً  
ما كان يحرم على نفسه الزم ضرورات الحياة لشراء الكتب المرغوب فيها ،  
وفي أثناء إقامته في باريس وأكسفورد كان يعطي دروساً خصوصية ، ثم  
أصبح أول مدرس للدراسات الجديدة في كبردج ، وظل عدة سنوات أستاذاً  
مستقلاً بين إنجلترا وفرنسا والأراضي المنخفضة وسويسرا وإيطاليا ، وقبل

وفاته بعشرين سنة أقام في «بال» التي كانت إحدى مراكز الطباعة الكبرى في ذلك الوقت ، وهناك أدى خدمات نجة للتعليم بالمراسلات الشخصية والاتصالات المباشرة بالطلبة أكثر مما فعل بالاتصال بالجامعات ، ولكن نشاطه باعتباره ناشراً للكتب قد فاق كثيراً نشاطه في هذين الميدانين ، إذ قلما نشر غيره من المؤلفين مثل ما نشر من الكتب ، ولم يعش كاتب ليرى مدى انتشار كتبه في حياته كما عاش ، ولقد تأثرت جهوده العظيمة في هذا المضمار بالواقع التربوي والإصلاحية المسيطرة على نفسه ، ولم يكن لدى «أرزمس» إلا القليل من الاتجاهات الممارية أو الجالية الفنية التي كانت لدى الكثير من جماعة الانسانيين ، كما أنه لم تكن لديه الميول الحوارية والميتافيزيقية التي كانت سائدة لدى جماعة القندمل . ولقد كتب يناهض الطائفتين بأسلوب تغلب عليه السخرية والتقد اللاذع وقد تجلى هذا التقد وتلك السخرية في كثير من مؤلفاته مثل :

The Praise of Folly

تمجيد السذاجة

The Colloquies

المحاورات

The Adages

الحكم والأمثال

وكذلك في كثير من حواراته القصيرة مثل ما كتبه عن «الشيثرونين» ، أما كتابه الحكم The Adages فقد كان مجموعة من مأثور أقوال القندمل قصد منها في الظاهر وضع ملخص لأمثالهم ولكنه في الواقع اختارها وعلق عليها ليتخذ منها أداة مؤثرة لإصلاح الأنظمة القائمة الفاسدة ، أما المحاورات The Colloquies فقد ناقش فيها بأسلوب حوارى كثيراً من الموضوعات ليكشف عما شاع من مساوئ الكنيسة والحكومة والأسرة والدير والجامعة . وترجع هذه المساوئ كلها إلى الجهل وإلى سوء استعمال السلطة الدينية ، ولقد كان من جراء ذلك أن صار «أرزمس» قوة من أشد قوى الإصلاح تأثيراً . وفي الحق أنه لا يفوقه في ذلك إلا «مارتن لوتر» ، وكان

من أعماله - التي وإن اختلفت كثيراً في طبيعتها وخضعت للزعة الإصلاحية نفسها - : نشر العهد الجديد باللغة اليونانية لأول مرة ، وكذلك ترجمة له باللاتينية ، ثم نشره مؤلفات القديس « سانت جيروم St jerome » وبعض مؤلفات الآباء اليونان ، وله أيضاً شرح ثرى لاسفار العهد الجديد ، وفي جميع مؤلفاته نجد أنه قاوم ذلك المسلك الذي سلكه الشراح المدرسيون الذي يعتمد في معرفة الكتاب المقدس على مجرد التصويع المنزول بعضها عن بعض ، ولقد حاول ان يذيع في الناس عن الكتب المقدسة وعن اتجاه آباء الكنيسة معلومات اقرب إلى الصواب من المعلومات التي ذاعت في القرون الوسطى ، وكانت جهوده كلها موجهة إلى إعطاء الجمهور معرفة احق عن الكتب المقدسة وجعلهم اقرب إلى تعاليمها .

وثمة مظهر لنشاطه التربوي يتجلى في نشره لكثير من المؤلفات اللاتينية . واليونانية القديمة - وهنا أيضاً نجد انه يهدف إلى إعطاء معرفة اقرب إلى الصواب عن هذه الآداب ، ويختار منها من التصوص ما يبرز ملوقع فيه رجال عصره من اخطاء وتمسك بالشكليات - واهم هذه مؤلفات « ترنس ، Terence - وسليكا Seneca - وشيشرون - وسوتونيس Suetonina - وبلاوتس Plautus » .

وقد تم على يديه عمل كانت له قيمة اعظم من تلك المؤلفات للدارس - ذلك هو ترجمة او إعداد قواعد اللغتين ( اللاتينية والاعريقية وكتبهما ) ، ومن اهمها واكثرها انتشارا واستملا « المحاورات The Colloquies » ، ولما كان من التادر ان يكون التهمك بالمساوى الخلقية مناسباً ككتاب « للشباب ، فإن مضمون هذه المحاورات قد كان بحيث يدعو الانسان إلى التساؤل عن مدى صلاحية هذه الكتب لاستخدامها في المدارس » ولكن العصر الذي بذل وقتاً طويلاً في إخراج روايات « بلاوتس Plautus » -

واقترس - وما يشبهها من المؤلفات قد عجز كذلك عن إخراج كتاب المحاورات « The Colloquies » ، الذي لم يبلغ أسلوبه من العنف ما بلغته تلك الروايات .

يق علينا - هنا أن نذكر مصدراً آخر من مصادر تفوذه أرزمس ، وهو مناقشته للموضوعات التربوية بطريق مباشر ، ونجد هذا مبسوطاً في بعض محاوراته - The Co lloquies ، وفي كتابه عن الشيرونية « The Ciceronisms » وكذلك في كتابه في طريقة التدريس (الدراسة) The Method of study وفي مؤلفه المسمى « التربية الحرة للأطفال Liberal Education of children » أما آراؤه التربوية - وإن كان يعوزه وجود نظام فلسفي يربطها بقتلخص فيما يأتي :

إن مؤلفات الكتاب القدامى ، والآباء المسيحيين ، والكتب المقدسة تتضمن كل ما هو ضروري لأن يساعد الإنسان في حياته ، ووصلح المساوي . القائمة فلا من الضروري أن تعرف هذه المؤلفات في صورتها الحقيقية الأصلية دون أن يلحقها أى تحريف . لذلك كان من الواجب أن يكون عمل المدارس العظيم المجدى هو دراسة أكبر قدر مختار من هذه المؤلفات دراسة عميقة للتشبع من روحها ، فإن مجرد الإلمام بالشكل ليس بكاف ، كما أنه لا يسوغ حصر مختارات المؤلفين في دائرة ضيقة ؛ فالتحليل الأدبي ، وتنويع جمال الأدب يجب أن يحل محل المناقشات الجدلية النقية والبحوث التي يحوطها الغموض واللبس - ومع أن قواعد اللغة هي أساس الفعل المدرسي فإنه يجب أن تتخذ وسيلة لتنويع جمال الأدب ، كما يجب أن يتخذ من التاريخ الطبيعي ومن دراسة الحياة الراهنة وسيلة لإيضاح هذه الدراسات الأدبية فبذلك تصبح تلك الدراسات أداة لإصلاح المجتمع - إن هذه المعلومات يجب أن تنتشر انتشاراً واسعاً ، وأن تكون في متناول الذكر والآنثى ، ويجب الاهتمام بالفرض الخلقى من التربية بدون انقطاع ،

كما أن دراسة الآداب الدينية والمشاركة في طقوسها يجب أن تكون جزءاً هاماً في هذا النوع من أنواع التربية وكذلك يجب الاهتمام بالأخلاق والسلوك ، وبأساليب المعاملة السائدة في الحياة . بيد أن بعض التعاليم التي عني بها «ارزمس» وجعلها مبادئ للآداب العامة قد تبدو مثيرة للضغط في وقتنا الحاضر : ومع ذلك فإن الروح التي تتجلى في بحوثه تعد أفضل مظاهر النهضة الإيطالية .

وقد حمل «ارزمس» حملة شعواء على الأساليب الوحشية التي اتبعت في تأديب الأطفال في ذلك الوقت وأشار باتباع أساليب أدعى إلى اجتذاب انتباههم ، كالتفكير بالاهتمام بدراسة الطفل ، وأوجب أن تعنى عناية شخصية به وتوجيهه في دراساته . هذا وقد اعترف بأهمية وظيفة الأم في حياة الطفل ، وبضرورة الألعاب الرياضية ، والتمرنات البدنية ، وإيجاد رابطة حيوية بين التربية والحياة في ذلك العصر .

وقد شرح في مؤلفاته كثيراً من الأمور التفصيلية المقومة للطريقة التربوية السليمة كالتركيز في التدريس ، ومعالجة المشكلة جزءاً جزءاً ، وأهمية الدراسات التمهيدية كقواعد اللغة ، وما يشبه هذه من شتى الموضوعات .

ونجد فوق هذا كله أن «ارزمس» يعارض زملاءه الذين ينجحون إلى اللبس والتمعية ويأبون إلا أن يحصروا التعليم الجيد في دائرة المناقشات الشكلية التي ليست بأقل تنفيراً ، ولا يكثر تفكيراً عما درج عليه القضاة الذين خرجوا هم عليهم وحلوا محلهم . ولقد تأثر - إلى حد ما - بالمبادئ التربوية التي وضعها هذا الزعيم العظيم أغلب قادة التربية في القرنين : السادس عشر والسابع عشر ، وكذلك جميع المدارس التي كان لها شأن في ذلك الوقت .



## بعض رجال التربية الانسانية . من الانجليز

وكما أن انجلترا لم تنتج قادة عظماء للنهضة كان لم صيت ذائع ، فكذلك نجد أن مربيها الانسانيين كانوا ذوي تأثير على أوقوى - على أكثر تقدير - وكان من بين هؤلاء فريق من العلماء كان لهم الفضل في إدخال دراسة اللغة اليونانية والتعاليم الجديدة في المناهج الجامعية : نذكر من هؤلاء « ليناكر Linacre » و « جروسين Jroeyn » ، و « تشيك Cheke » ، وفريقاً آخر كان لهم الفضل في تنظيم هذه الدراسة في المدارس نذكر منهم : « كوت Collet » ، و « ليلي Lilly » ، و « آسكام Ascham » - وفريقاً ثالثاً كان لهم من التأثير العام مثل ما كان لارزمرس كما هي الحال في « مور » .

وسنطوف بمحظ هؤلاء في عمالة في الفقرات التالية مفضلين أن نقضى وقتاً مناسباً مع المربي الانجليزى المشهور .

« روجر اسكام : Roger Ascham ١٥١٥ - ١٥٦٨ » لقدنال « روجر اسكام » شهرة جعلته يفوق غيره من سائر رجال التربية الانسانية من الانجليز وذلك لسببين : -

الاول : أنه كان في طليعة الانجليز الذين كتبوا رسائل عن التربية باللغة القومية .

الثاني : أنه كان له أسلوب خاص جعل له مكانة خاصة في الأدب وفي تاريخ التربية أيضاً .

وقد كان « آسكام » وليد حركة النهضة الأولى في « كبريدج » ، وقد خلف أستاذه « تشيك Cheke » في كرسى اللغة اليونانية - وقد عين متقناً للأميرة اليزابث التي صارت الملكة اليزابث فيما بعد ثم سكرتيراً لانيشالها .

وكان « آسكام » مثعب النشاط في الحياة العامة وفي التربية ؛ وكان

يتحدث بلهجة الرجل الذي حنكته التجارب العامة وممارسة مهنة التعليم ،  
 مثله في ذلك كله مثل شتورم ورشولين وكثير من زعماء الحركة الإنسانية ،  
 وإلى نفوذه هذا وإلى اتصاله بالأسرة الملكية يرجع الفضل فيما خطى به من  
 شهرة واسعة طوال حياته ، ولم تشر رسالته التي ألّفها في التربية وسماها  
 المعلم : The schoolmaster - إلا بعد وفاته سنة ١٥٧١ ، وفكرته  
 عن التربية - رغم أنها - كما يظهر من عنوان كتابه - قد قصرت قصراً تاماً على  
 التربية في فصول الدراسة تمثل فكرة الانسانيين الخاصة بالتربية التي جعل  
 الغرض منها الثقافة ، وغرس الفضيلة أي أنه كان يرى أن نتيجة هذه التربية  
 تنلخص في التهذيب أو الاتجاه الخلقي ، والكفاءة العملية . على أن هذه  
 الأهداف لا يمكن الوصول إليها إلا باستخدام الأدب . ويكشف لنا تحليله  
 لمادة التربية عن غزارة معرفته بالدراسات القديمة . وتشبه إرشاداته وضامحه  
 ما أثار عن «ارزمس» و«شتورم» ، اللذين نحا نحوهما - ومع ذلك فقد خض  
 «آسكام» الجزء الأكبر من رسالته بالبحث في الطريقة ، وأكثرفها من  
 الحديث عن أهمية دراسة قواعد اللغة حتى ليخيل إلينا أنه ينبغي في ذلك  
 مذهب جماعة الانسانيين الضيق الأفق ، فانه - على ما يظهر - لا يجعل هذه  
 الدراسة أساساً لغيرها من أنواع الدراسات الأخرى فحسب ، ولكنه يجعلها  
 مركز هذه الدراسات جميعها . ولا شك أن «آسكام» بمعالجته للطريقة قد  
 إجاد في التعبير عن أفضل آراء النهضة في الطرائق العملية ، ونظراً لانتبا  
 لم تعرض هذه الآراء في الفصول السابقة فانتا نجد من المناسب جداً أن  
 نعرضها هنا ، لا على أنها تمثل ما ذهب إليه «آسكام» ، فحسب ، ولكن على  
 أنها تمثل أفضل الطرائق العملية التي نادى بها زعماء الحركة الانسانية بوجه عام .  
 وإليك نصاً في بيان الطريقة التي تتبع في تعليم التلاميذ اللغة اللاتينية :  
 « على المدرس أن يبين للطفل بوضوح ويسرور مادة الخطاب وسيله ،

ثم لينقله إلى الإنجليزية عدة مرات بحيث يجعل الطفل يفهمه بسهولة ، وعليه آخر الأمر أن يترجمه بدقة . وإذا قام بهذا فليدع الطفل يشرحه جزءاً جزءاً تدريجياً ثم يترجمه حتى لا يشك الطفل في شيء شرحه له استاذة من قبل . وعلى الطفل بعد ذلك أن يتناول كراسة ويجلس حيث لا يقاطعه أحد ليقوم بترجمة الدرس السابق ، ثم يعرض ما قام به على استاذة فيأخذ منه كتاب اللاتينية ويترك التليذ ساحة على الأقل ثم يطلب إليه أن يترجم ما كتبه هو بالإنجليزية إلى اللاتينية في كراس آخر ، وبعد ما يترجم الطفل الخطاب إلى اللاتينية يقارن الأستاذ ما عمله بما جاء في كتاب « Tullie » ، ويضع كلا منهما بجانب الآخر ، وإذا أجاد الطفل في اختيار كلمات تلي أو في وضعها في أماكنها الصحيحة فعل المدرس أن يمدحه ويقول له : « هنا أحسنت ما فعلت » ، فاني أؤكد لك أنه ليس هناك ما يشغذ الذهن الجيد ويرغب في التعليم مثل المدح والثناء . ويجوز في هذه الأسطر القليلة قد أوضحت بطريقة ضمنية أشهر أجزاء قواعد اللغة إجهاداً للذهن ، وكذلك وضعت الأساس لمعظم القواعد التي يجهد المدرس نفسه في تعليمها ، وببذل المتعلم جهوداً شاقة في تعلمها في المدارس العادية .

وبعد اتباع هذه الطريقة سوف يسير المعلم في تعليمه دون أن يرتكب خطأ ، ويسير المتعلم في تعلمه دون أن يتحمل كبير عناء ؛ ذلك لأن المعلم يجد أنامه هادياً مضموناً مأمون العاقبة ، ويجد المتعلم سبيل التعلم سهلة ميسرة .

ومن ذلك نرى أننا لا نعارض في تدريس القواعد ، ولكن نقوم بتدريسها فرحين بسهولة ويسر وتقل ، على أساس منظم أكثر مما هو متبع في تدريسها في المدارس العادية فإن المدرس عندما يقارن ترجمة التليذ بكتاب « Tullie » يجب عليه أن يرشد تلميذه ، ويعلمه كيف يربط قواعد كتاب النحو بأمثلة درسه الحالي حتى يتمكن التليذ بنفسه من أن يستخلص

من كتاب القواعد الذى بيده كل قاعدة ينضج لها كل مثال ، وذلك بحيث يكون كتاب القواعد دائماً بين يديه ، ويستخدمه أيضاً كما يستخدم القاموس فى كل حالة تعرض له ، تلك هى الطريقة الحية المصبوطة لتعليم القواعد فى حين أن الطريقة المتبعة فى المدارس العادية لدراسة القواعد وحدها طريقة جملة للأستاذ ، صعبة على التلميذ ، جافة ومجهدة لها معا .

ومع أن « آسكام » قد أقاضى فى بيان تفصيلات الطريقة حتى ملأ بها الجزء الأكبر من كتابه فإن طريقة الترجمة المزدوجة تمثل الطريقة العملية الأساسية ، وهذه الطريقة تبين التقدم العظيم الذى لحق الطريقة القديمة التى كانت تتم بالذاكرة ، وتحمل التلميذ على حفظ قواعد وصيغ لا معنى لها من لغة غير معروفة - ولا تعد رسالة « آسكام » هذه التى كتبها عن الطريقة أعظم رسالة فى عصره فحسب ، ولكنها تعد أحسن ما كتبه فى أى عصر . فقد قال عنها دكتور « جونسون » إنها ربما تتضمن أحسن ما بذل من النصائح الخاصة بدراسة اللغات :

ولقد تضمنت رسالته « العلم The schoolmaster » فكرة إصلاحية أخرى دافع عنها بحجاسة كما دافع عن موضوع الطريقة ، تلك هى فكرة التأديب - فلقد عارض « آسكام » أسلوب التأديب الوحشى الذى عرف به جميع المدرسين فى جميع المدارس فى ذلك الوقت ، وطالب المدرسين بتغيير موقفهم نحو التلميذ لأسباب خلقية ، وتعليمية - ولأرض من ذلك تلك العقوبات البدنية المستخدمة - لاعلى أنها وسيلة للإصلاح والأبعاد عن الشر - بل على أنها دافع رئيسى للتعليم ، ويمكن أن تلخص فضل آسكام العظيم على التربية فى أمرين هامين :

الاول : توضيح الأثر السىء للعقوبات المدرسية البدنية وقاومتها وعدم جدارتها -

الثاني : وضع طريقة تقديمية جديدة بدلا من الطريقة الشكلية البحتة القديمة في دراسة النحو ، والآداب .

وعلى الرغم من هذا فقد ظلت المدارس الانجليزية قرنين من الزمان وهي تستخدم الطرق القديمة في الامرين معاً .

### نماذج المدارس الإنسانية

كان من آثار سيطرة الآراء التربوية الانسانية في عصر النهضة أن اقتضت روحها أولاً جميع معاهد التربية والتعليم القائمة إذ ذاك ، وبخاصة الجامعات ومدارس المدن المؤسسة حديثاً ، وضاعفت عدد المدارس التي كانت تلائم الروح الجديدة - أكثر من تلك التي تغلطت فيها روح التقاليد القديمة - وأخيراً دعت إلى تأسيس المدارس الجديدة المشبعة بالروح الحديثة المعبرة عنها تعبيراً كاملاً . وفي الوقت الذي أمكن الوصول فيه إلى هذه المرحلة اخفقت حركة الإصلاح الديني مع حركة النهضة ، وبذلك كان لهذه المدارس الحديثة ارتباط ببعض مظاهر النزعة الإصلاحية . وفي الأيام الأولى لعصر النهضة نجد أن هذه المدارس تحاول أن تنسج بالفكرة الجديدة الواسعة النطاق المتعلقة بالتربية الحرة ، ولكن سرعان ما أصبحت هذه المدارس بمثابة قطع للحركة الانسانية الضيقة الأفق . ويمكن أن نقس هذا التغيير بأن روح هذه الحركة كانت أكثر ضيقاً ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى بالنزعة الطبيعية نحو الشكلية في محاولة تحقيق مثالية عامة غير محدودة نوعاً ما في التربية ، ومن جهة ثالثة بالأعداد المبدئي الطويل الأمد للتمرن على الأساليب القهريّة الضرورية لتنمية القدرة على استعمال الأسلوب الأدبي في المناقشات الشكلية .

وفي الوقت المناسب وفي النصف الأول من القرن السادس عشر على وجه اليقين نجد أن الشكلية قد تطرقت إلى التربية في أواخر العصور الوسطى ؛ فقد كانت

الشكلية إذ ذاك خاصة من خواص التربية وعظماً من مظاهر ضيق ألقها ، وإن حدث الاختلاف فى مادة الدراسة ، وظلت هذه المدارس وظل هذا التعليم الانسانى على هذا النمط المقيد يمثّلان طريقة التربية ومثلها الاعلى عدة قرون ولم تقم الناس قائمة عامة ضدّها إلا بعد أن مضى من القرن التاسع عشر جزء يعتد به ، وفى دراستنا الآتية لنماذج المعاهد التعليمية الانسانية الاخرى علينا أن نذكر دائماً أن إنشاء هذه المعاهد لم يكن إلا احتجاجاً على هذه النظم الضيقة القاصرة وأن الحالة العادية كانت هى نفسها السائدة فى هذا العصر الذى نحن بصدد البحث فيه .

وهذه المعاهد سبعة أنواع ، وهى :

### (١) الجامعات :

تطبق هذه الاحكام العامة على الجامعات بوجه خاص فقد كان لما جرت عليه قديماً من التقاليد الخاصة أثر شديد فى مقولمة روح التعاليم الحديثة أزمانا طويلاً ، ولقد تلاشت هذه المقالمة فى بعض الجامعات ثم وجدت العلوم الحديثة فيما بعد سبيلها إلى جميع الجامعات إلا أن شكلية العمل فيها لم تتغير تغيراً تاماً - وأهم ما حدث فيها من تغير هو توسيع نطاق السلطة التى سيطرت على العمل فيها وإحداث تغير فى مواد الدراسة تختص عن إضافة الآداب والدراسات اللغوية ، لاسيما اليونانية ، وتحويل دراسة اللغة اللاتينية من صيتها الذيلية إلى صبهة أدبية . وقد وجد التعليم الجديد فى جامعات إيطاليا واسبانيا جامعات - بافيا - وفلورنس - وبادوا - وميلانو - وروما لولموطن دائم له . وقد نشأ من تأثير أساتذة البيان والخطابة فى الجامعات بما كتبه بترارك - وبوكاشيو . أن أخذوا يهتمون جزماً كبيراً من وقته لدراسة كتابة القدماء وأن شغف كثير من الأساتذة بتقليد هؤلاء القدماء ، وأخذ الطلاب ينصرفون عن دراسة القانون وفنون الجدل ، وقد أضحى الشغف

بهذه المحاكاة إلى دراسة المؤلفات الاغريقية واللاتينية القديمة ومن ثم إلى محاولة الانتاج وبخاصة تأليف الخطابات ، وقد تمخضت هذه المحاولة عن ظهور أدب حقيقي من تأليف قادة الحركة الانسانية ، ذلك : لان هذا التقليد لم يكن مجرد محاولة للتمكن من أسلوب القدماء فحسب ، ولكنه كان مع ذلك محاولة لضم ما تضمنته مؤلفاتهم من معلومات أو للإلمام بالافكار التي كان لها شأن بينهم والعلم بسلوكهم في الحياة . وكان من أعظم مؤلاء الاساتذة « بالريزيل ( ١٣٧٠ - ١٤٣١ ) » ولما اتجه العلم والبحث اتجاهاً نقدياً ظهر « لورنزيللا » ( ١٤٠٧ - ١٤٥٧ ) الذي يوصف بأنه أعظم عالم . ولقد سبق أن ذكرنا ما كان من أمر إدخال اللغة اليونانية على أيدي جماعة البيزنطيين وخاصة بتأثير مجيودات « كريسولوراز » وربما كان « بوكاشيو » أول إيطالي تمكن من هضم اليونانية القديمة . وفي القرن الخامس عشر أصبحت اللغة الاغريقية منتشرة في جميع البلاد الايطالية في جامعاتها ومدارسها سواء تحت رعاية النبلاء المحطين أو تحت ظروف خاصة . وتأثير طلبة من الشمال نجد أن هذه الحركة الجديدة قد انتشرت في جميع تلك الممالك . وما إن جاء القرن السادس عشر إلا ودراسة الآداب القديمة في هذه الجامعات قد انجذبت وتحولت إلى تلك النزعة المحيوة المعروفة « بالمشيرونية » التي ذكرناها فيما سبق .

### جامعات فرنسا :

ولما انتشرت حركة التعاليم الجديدة في إيطاليا نتيجة لجهود الصلبة الجوايين والاساتذة بنوع خاص ، نجد أنها تغزو جامعات الشمال في النصف الثاني من القرن الخامس عشر ، وكانت جامعات باريس مركز قيام النهضة . فقد اتخذها أتباع القديس « جيروم » حصناً قوياً لم يحتضنوا فيه التعاليم الجديدة

وقد درست اللغة اليونانية فيها في وقت مبكر جداً يرجع إلى سنة ١٤٥٧.  
وعندما اشتدت العلاقات السياسية بين فرنسا وإيطاليا حوالى سنة ١٤٩٤  
ساعد هذا على نمو الارتباط الفكرى الذى كان قد نشأ قوماً بين الامتين  
على أساس اشتراكهما فى النزعة اللاتينية . وفى أثناء القرن السادس عشر  
نجد أن العلماء الفرنسيين وطائىى الكتب يصبحون قادة الحركة داخل  
الجامعات وخارجها .

### جامعات ألمانيا :

وبعد سنة ١٤٦٠ نجد أن جامعات ألمانيا فى هيدلبرج وارفورث وليبنج  
مواطن يأوى إليها أساتذة الشعر المتجولون . ولقد أسس أول كرسى للحركة  
التعليم الحديثة الذى سمي بكرسى الشعر والخطابة ، فى جامعة «دافرت» فى سنة  
١٤٩٤ . ولما أنشئت جامعة «وتبرج» سنة ١٥٠٢ نجد أنها تسير على مبادئه  
النهضة منذ بده نشأتها ولم يأت عام سنة ١٥٩٠ حتى كان للتعليم الحديث أثر  
يذكر فى جميع الجامعات الألمانية ، ومكانة رفيعة فى كثير منها .

### جامعات إنجلترا :

كان أول من قام بنشر التعليم الحديث فى إنجلترا وخاصة «اكسفورد»  
طاققة من الطلاب الذين رحلوا إلى إيطاليا فى طلب العلم ، وتشبعوا بروح  
المدارس الإيطالية . ومن أعظم هؤلاء الطلاب «آرا دوليم جيروسين» و«توماس  
لينكر» وقد وجد «آرامس» حولها طاققة من الطلبة عند زيارته «اكسفورد»  
سنة ١٤٩٨ ، أما فى جامعة «كبريدج» فقد كان «لارزمس» الفضل الأكبر فى  
إدخاله التجاليم الجديدة بين سنتى ١٥١٠ - ١٥١٢ . ومن علماء النهضة الذين  
أنجبهم هذه الجامعة - روجر - أسكام - دكولتد - فى أوائل القرن السادس عشر



كان تعصب الجامعات والمدارس الكنسية ومدارس الاديرة للتعاليم القديمة أو معارضتها لحركة التعليم الحديث سبباً في تأسيس مدارس جديدة تمشي فيها الروح الحديثة ، وكان ذلك نتيجة لما أظهره ملوك هذا العصر وأمرأؤه من عطف على العلماء والطلاب . ولقد تحقق هذا بوجه خاص في كثير من الولايات الايطالية الصغيرة حيث كان حضور العلماء مجالس الامراء يزيد في كرامة النبلاء ويرفع من شأنهم وقد تنافست هذه الولايات في دعوة علماء النهضة إليها أو في تأسيس المدارس المشهورة على أن حياة الهجرة التي نهجها هؤلاء الطلبة في طلب العلم أو من أجل الحصول على مراكز الشرف قد ساعدت على هذه المنافسة وأدت إلى انتشار هذه الحركة الجديدة ولقد انتشرت في « فلورنسا » و« بادوا » و« فينيسيا » و« بافيا » ندوات البلاط ، ولكنها لم تنظم وتتحول إلى مدارس .

ولقد تنافست بعض هذه الندوات بعض الجامعات — وبعضها اتصل أو ارتبط بالجامعات المحلية التي أصبحت فيما بعد تابعة نوعاً ما إلى البلاط كما أن بعض الندوات الأخرى كندوة « ماتواء » الشهيرة برطمة « قرتودي » قفراء أصبحت لها مؤسسات مستقلة بمثابة مدارس وتشجع كثير من مدارس هؤلاء الاساتذة بدرجة أقل ظهوراً بأفكار « قرتينو » ، وقد أدى قيام مثل هذه المدارس بإعداد أطفال القصر إلى الاهتمام بالعناصر الطبيعية والاجتماعية في التربية — كما اهتمت بالتربية الأدبية ، وقد نشأ عن هذا مزج أفكار الفروسية بالتربية الانسانية ، وكان من نتيجة ذلك الاقتراب من المدارس اليونانية — ذلك الأمر الذي قلما كان له مثيل في مدارس الحركة الإنسانية في شمال أوروبا وعلينا أن نذكر في الوقت نفسه أن إدخال هذه العناصر

الجديدة في التربية التي كثيراً ما يتغاضى عنها كان نتيجة للوصول إلى أهداف شخصية وضعها هؤلاء القادة نصب أعينهم أكثر من أن يكون نتيجة لأي أهداف عامة إصلاحية في ميادين الاجتماع أو الأخلاق .

### مدارس الأمراء - -

وقد تأسست مدارس الأمراء في ألمانيا في أوائل القرن السادس عشر وهذه المدارس وإن كانت تشبه المدارس السابقة في أهدافها ومناهجها ، وفي سيطرتها التامة على حياة أبنائها وكذلك في روحها إلى حد ما ، فإنها تختلف عن المدارس السائدة في ألمانيا في عصر النهضة في نواح متعددة ، فلم تشرف عليها المجالس المحلية كما كان الحال في مدارس الجنائزيم الثانوية ، ولكنها كانت تخضع لأشراف البلاط مباشرة كما أنها كانت مدارس داخلية ولذلك كان إشرافها على الطلاب وضبطها لم أصدق وأوسع نطاقاً كما أنها كانت ترمى إلى أن تعد طلابها إعداداً مباشراً ليكونوا قادة الحكومة ، وكان طلابها يأتون إليها من عائلات الأشراف غالباً ، أما مواد الدراسة بها فإنها كانت أكثر اتساعاً من مواد المدرسة الثانوية «الجنائزيم» ، وإن لم تبلغ مبلغها في التحدد ، وكانت إلى حد ما عاقلة لما يدرس في الجامعات ، وإذا كان النظام في هذه المدارس يشبه نظام الأديرة تماماً فإن مناهجها كانت أقل جموداً من مناهج المدارس الثانوية وأكثر منها استجابة لمطالب العصر - وأهم هذه المدارس - على قلة عددها مدارس : «بغورن» و«مسيد» و«جزما» .

### ٣ - مدارس اخوان الحياة العامة : -

كانت هذه المدارس من أسبق مدارس شمال جبال الألب إلى تمثيل التعليم الحديث ، وقد سبق أن ذكرنا على أنها من أفضل أنواع المدارس

قبيل النهضة كرها أيضا عندما ذكرنا قديتها ، «ميجس» و «أجرمكولا»  
و «رشولين» ، على أنهم يمثلون حرب الحركة الإنسانية أصديق تيتل .

وفي منتصف القرن الخامس عشر نجد هذه المدارس ، وقد بلغ عددها  
١٥٠ مدرسة قد انتشرت في «فلاتندز» وفرنسا وألمانيا ، وقد مثلها أعضاء  
هيئة التدريس في كثير من المدارس الأخرى ، وكانت الممارسة للحركة  
المدرسية والاجتهاد نحو الاهتمام باللغة القومية والعناية بالتعاليم الدينية ، هي  
التي مهتت الطريق لفرض مبادئ التعاليم الجديدة في الدراسات للتحرة ،  
والتنفرغ لدراسة الآداب ، وكذلك الاهتمام العظيم باللغة اليونانية والعبرية  
وبالدراسات العليا بوجه عام وكان تكوين هذه الطائفة - وتظام العمل فيها ،  
هو المصدر الرئيسي الذي أوصى بتنظيم مدارسهم ولم يأت النصف الثاني من  
القرن السادس عشر حتى حلت مدارس اليسوعيين محل مدارس «أخوان  
العلم» ، وهو اسم أطلق على أتباع القديس «جيويم» .

#### ٤ - المدارس الثانوية الأدبية «الجنائزيم»

وكانت مدارس كثل الزعة الإنسانية بمعنى الكلمة في الممالك التيوتونية  
وظلت حتى العصر الحاضر نماذج للمدارس الثانوية في تلك البلاد ، وأحسن  
مثل لمدارس الحركة الإنسانية بوجه عام - ولقد نشأت من مدارس المدن  
العليا بعد إحلال «اللاتينية» ، القديمة محل لآتينية العصور الوسطى وإحلال  
الدراسات الأدبية محل دراسة البيان الشكلية ، وإحلال العلوم الرياضية محل  
الحوار المنطقي ، وبعد إضافة اللغة اليونانية وفي بعض الأحيان اللغة العبرية .  
ولقد كانت مدرسة «شليز هاتورا» في الإمبراطورية تحت رئاسة أخوان  
الحياة العامة - في طليعة المدارس التي خضعت للروح الجديدة ومنذ منتصف  
ذلك القرن كانت هذه المدرسة برئاسة أول نظرها ، وترجمتها ، قد بدأت في

مناخنة الحرية القديمة ، ومنها تخرج عدد كبير من رجال الحركة الإنسانية الألمانية مثل «مبفلنج» و«بيوتس» و«جون سايدس»

ولقد بدأت العوامل الجديدة تلعب دورها الفعال في مدارس المدن في «ثورميرج» مبكرة حوالي ١٤٨٥ - وفي ١٤٩٥ أضيف الشعر إلى المنهج وبعد ذلك بيضع سنوات نجد الخطابة ، والشعر في مناهج جميع المدارس الكنسية القديمة ، وبعد ذلك بخمس سنوات اقتتح «ملانكتون» مدرسة ثانوية جديدة تدير على منهج الجديد ، وفي ذلك الوقت كان قد أعيد إنشاء عدد كبير من مدارس المدينة وأطلق اسم «جنازيم» على المدرسة الثانوية من النوع الجديد ، فالمدرسة الثانوية في «ستراسبورج» التي تطوع «ج» ، «شتورم» «تلميذ ومبفلنج» في سنة ١٥٣٧ والتي أدارها أربعين عاما تقريباً كان لها أعظم نفوذ بين هذه المدارس ومع أن هذه المدرسة كانت أكثر تقدماً من غيرها من مدارس الجنازيم ، لأن «شتورم» في سنى حياته الأخيرة كان يأمل أن يجعل منها جامعة وإنما كانت في منهجها وطريقتها وتنظيمها تعد نموذجاً للمدارس «الجنازيم» وقد قسمت المدرسة الثانوية من من نوع الجنازيم ، إلى عشر مراحل أو فرق تتمشى مع سن الطفل ومرحلة نموه وكانت لها طرقها الخاصة المحددة التي اتبعتها بدقة وأمانة تامة ، وكانت موادها الدراسية تتحاز في الغالب من الآداب اللاتينية القديمة وبعض الدراسات اليونانية ، ومن رسائل العهد الجديد باليونانية ، ونظراً لأن هذه المدارس قد ظلت ثلاثة قرون تمثل المدرسة الثانوية ، فإنه يجد ربنا أن ندرس منهج إحداها دراسة تفصيلية ، وبما أنه لا يوجد منهج يفضل منهج «شتورم» أو يفوقه في دقة وضعه فإننا نؤثر أن نلخصه فيما يأتي :-

### الفصل العاشر :

الحروف الهجائية - القراءة - الكتابة - الاشتقاق والتعرف في اللغة  
اللاتينية وعادة دينية باللاتينية أو الألمانية .

### الفصل التاسع :

التصرف والاشتقاق - مصطلحات لاتينية عن الحياة اليومية وصيغ  
لاتينية شاذة .

### الفصل الثامن :

تكلمة السابق - تركيب الجمل اللاتينية - بعض خطابات شيشرون، تمرين  
على الأسلوب .

### الفصل السابع :

دراسة نحوية متصلة بخطابات شيشرون - الانشاء - ترجمة النصوص  
الدينية وغيرها إلى اللاتينية .

### الفصل السادس :

ترجمة من مؤلفات شيشرون - شعراء اللاتينية - عادات دينية -  
خطابات - جبروم مع تمارين نحوية بلغة تعلم اليونانية .

### الفصل الخامس :

اللاتينية - نظم الشعر - دراسة الأساطير - شيشرون - أشعار فرجيل -  
اللغة اليونانية - تمرين على الأسلوب - ترجمة مزدوجة - رسائل القديس  
بولس .

### الفصل الرابع :

مثل الفصل الخامس . مع التوسع في القراءة للمؤلفين اللاتينيين .

### الفصل الثالث :

الخطابة - خطب شيشرون ، وديموستينيس - ترجمة مزدوجة للخطب -  
إنشاء الرسائل - تمثيل هزليات بلاوتوس وتيرنس في هذا الفصل وفيما هو  
أرق منه .

### الفصل الثاني :

الخطباء والشعراء اليونان - الحوار والخطابة عند شيشرون ،  
وديموستينيس - دراسة مسرحيات ممتازة مما ألف د أرسطوفانيس ،  
ويوريديس ، وسوفوكليس ، بالإضافة إلى د بلاوتوس ، وتيرانس .

### الفصل الأول :

الحوار د علم البيان - فرجيل ، هوراس ، هومر ، بتوكليدس ، سالت -  
رسائل سانت بول .

ومن ذلك يتبين أن عمل المدرسة كله كان يحنده غرضه الأساسي البارز  
وهو تمكين التلاميذ من عناية لائنية شيشرون في الكتابة والقراءة . وعلى  
الرغم من دراسة مؤلفات د مارتيل ، هوراس ، فرجيل ، تيرنس ، بلاوتوس  
فإن مؤلفات د شيشرون ، كونت الأساس الأول للنهج . وكان المنهج  
الرئيسي من دراسة مؤلفات الخطباء وأصحاب الهزليات هو التمكن من لغة  
الكلام التي أجادوها . والسبب نفسه أدخل في المدرسة فن الأداء بالخطابة ،  
وعرض الروايات ، والمناقشات ، وكتابة الخطابات - ولقد حدد د شتورم  
المنهج من التربية بأنه التقوى ( Piety ) والمعرفة والفصاحة : ويقصد  
بالتقوى : الامثال بمبادئ الدين ، وبالعقيدة الدينية عن طريق احترام الدين  
والمساهمة في الطقوس الدينية . .

ويقصد بالفصاحة : القدرة على استخدام تلك اللغة في الحياة العملية .

وقصد بالمعركة : العلم باللغة اللاتينية وآدابها ..

وكان من نتائج ذلك أن ربي د شتورم ، كثيراً من قادة العصر . وكانت مدرسته في غالب الأحوال تضم كثيراً من التلاميذ ، وأكثر من ألف تلميذ كانوا يأتون إليها من كثير من البلاد الأجنبية . وكان د شتورم ، نفوذ عظيم في التربية بمدارس القرن السادس عشر . وذلك بجهود المدرسين الاختصاصيين الذين أعدم ، وبمحاكاة منهجه النموذجي في كثير من المدارس ، وبقراءة كتبه الدراسية المطبوعة التي لم يحظ غيرها من قبل بما حظيت من حسن الترتيب ، وبمراسلاته منع أمثال أشكام وميلانكتون ، وبصاحبه الشخصية ونفوذه وإرشاداته الخاصة بتأسيس المدارس ..

ومع أن مدرسته تعد أفضل ما يمثل روح ذلك العصر فإنها كانت تمثل مدارس الحركة الإنسانية في أضيق حدودها : إذ لم يهتم باللغة القومية ولم تكن العناية بالجغرافيا أو الرياضة إلا عناية عرضية وفي السنوات الأخيرة أدخلت اللغة العبرية . وكانت المدرسة نموذجاً للمدارس د الجننازيم ، في القرن السادس عشر . وبإبعاد العناصر الكلاسيكية ، تدريجياً من أجل الرياضة : أولاً ثم اللغات الحديثة ، والتاريخ ، ثم العلوم الطبيعية في حدود ضيقة . يمكن أن نقول : إن هذا للمدرسة تمثل د الجننازيم ، من ذلك الوقت حتى الوقت الحاضر ، وبعد أن تقدمت حركة الإصلاح الديني . وظلمت المدارس الحكومية . خضعت مدارس د الجننازيم ، لأشراف الحكومة المركزية . وأصبحت بل ظلت حتى الآن مركز الاتصال والتأليف بين هذه النظم الدراسية المختلفة .

#### ٥ - المدارس العامة الانجليزية .

هي مدارس أسست على نمط مدارس د الجننازيم ، نفسه . وقد أنشئت

هنا مستقلة عن كل من الحكومة والكنيسة . وتستمد ثقلها من هيئات خيرية ، أو منح ملكية - فكلمة عامة ، أو « شعبية » Public تشير إلى هذه المميزات أو الخواص فإن أجور الدراسة فيها عامة ، كما هي الحال في مدارس « الجنائزيم » ولكنها هنا مرتفعة جداً . . . ورجع تأسيس هذا النوع من أنواع المدارس إلى ما قبل بداية عصر النهضة . وكان في مقعنتها مدرسة ونشستر Winchester التي تأسست سنة ١٢٧٩ ، ثم أُنشئت مدرسة « إيتون » Eton سنة ١٤٤٠ . ولم يكثر عدد هذه المدارس ولم تصبح نمطاً لروح النهضة إلا بعد أن تأسست مدرسة « سانت بول » St. Paul في لندن سنة ١٥١٢ . وقد أسس مدرسة « سانت بول » جون كولت John Collet الذي سبق أن أشرنا إليه على أنه زعيم من زعماء الحركة الإنسانية الأوائل في إنجلترا . وقد أصبحت نموذجاً في منهجها ، وطرقها وأهدافها . وكان وليام ليلي William Lily أول أستاذ لها ، وكان زعيماً من زعماء الحركة الإنسانية الأوائل أيضاً . . . ورجع استمرار نفوذه ونفوذ هذه المدرسة إلى كتابه الذي ألفه في قواعد النحو اللاتيني Latin Grammar فقل الكتاب المدرسي النموذجي العام لجميع المدارس الإنجليزية عدة أجيال . وكان المنهج في صورة قواعد وضعها « كولت » Collet كالآتي : -

عندما لمست في هذه المدرسة ما سيقوم بتدريسه الأساتذة وطلاب العلم تسنى لي أن أشرح ، وأحدد بشكل خاص ، وأن أتكلم بوجه عام عما يدرر بخلي ووددت لو كان الطلبة يدرسون باستمرار الحسن من الأدب اللاتيني واليوناني ، وعظما للمثاليين ، لتبين كيف أن البلاغة الرومانية قد ارتبطت بحكمة المثاليين وبخاصة المسيحيين الذين دونوا حكمتهم شعراً ونثراً باللغة اللاتينية النظيفة العفة . وهدف من إنشاء هذه المدرسة هو بوجه خاص تسمية المعرفة لدى الأطفال وحملهم على عبادة سيدنا المسيح عيسى وعلى أن يحيا حياة



مسيحية طيبة . . ولتحقيق هذا الغرض أود أن يبدأ الأطفال دراسة جميع  
التعاليم الدينية باللغة الإنجليزية . . وبعد هذا الغرض الذي ذكرته أو أى غرض آخر  
تتقدم بهم إلى دراسة اللغة اللاتينية ثم إلى دراسة النظم المسيحية الإنسانية التي  
وضعها بناء على طلي العلامة «أرزمس»، وأن يقوموا بقراءة كتاب «كوبيا»  
لأرزمس. ثم بعض الممثلين المسيحيين أمثال حكمة «لاكتانيكس»، «سدبولس»،  
جونيكى، «باجز مانتنا» و Baptise Mantuanis وغيرهما ما ينبغي أن يدرس  
ويكون ملائماً للغرض ويكون باستخدام اللاتينية الصحيحة القضاء على  
الجهالة والجهل والخرافات العمياء التي أوجدها اللاتينية الفاسدة في هذا  
العالم والتي كان من نتائجها أنها سمحت ومسخت ودفست اللغة القديمة  
اللاتينية والرومانية التي كانت في أيام «تيللى» Tully و«سالت» Salsi وفرجيل  
و«يرنس» لغة حية . والتي تعلمها في عصرهم «سانت جيروم» و«سانت امبروز»  
و«سانت أوستين»، وغيرهم من عظماء أساتذة اللاهوت . وعقيدتي أن القنارة  
والمساوىء اللتين كانتا من منتجات العالم في الأيام الأخيرة، ويمكن أن  
نطلق عليهما كلمة سوء الأدب بدلا من كلمة الأدب . لا يمكن أن أوافق مطلقاً  
على تدريسهما داخل جدران المدرسة ، وأطالب المدرسين أن يقوموا دائماً  
بتعليم الأطفال أحسن ما ينبغي أن يتعلموه وأن يطلعهم على اللغة الإغريقية  
وقراءة اللاتينية وذلك بأن يقوموا لهم من مؤلفات الممثلين ما جمع بين  
الحكمة والنصاحة النقية اللغة وهذا الموقف الذي نخرج إلى الاحتفاظ بالتعليم  
أو الموقف التحصي إزاء الحركة الحديثة في التعليم - صار موضع ثقة زائلة  
وخاضعاً لتجارب نصف قرن وبعد ذلك أقرب من نظام المدارس في القارة  
الأوربية . وكانت المدرسة مقسمة في أول الأمر إلى ثمانى فرق - بيد أن  
المدرسة النموذجية لهذا النوع كانت فيما بعد ذات ستة فصول أو مراحل . .  
وفي الوقت نفسه الذى أسس فيه «كولت» مدرسة «سانت بول» كان

بانجلترا عدد يتراوح بين ٢٠٠ إلى ٣٠٠ مدرسة ثانوية . فيها مدارس ملحقة  
 بالأديرة ، وبالكنائس الكبرى ، والكليات ، وبالكنائس الصغرى ومنها  
 مدارس تستمد نفقاتها من الصدقات ملحقة بكنائس الأبرشيات أو تابعة  
 للثقافات أو للؤسسات المستقلة . وقد أسست مدارس قليلة من النوع الأخير  
 وكانت هذه المدارس كلها أقل منزلة من مدرستى « ونشستر » و« ليتون » ، على  
 أن العلاقة الوثيقة بين هذه المدارس وبين مدارس الكنيسة أو المدارس  
 الديرية — قد سبق أن أشرنا إليه في البيان السابق . وهو وصف للمدرسة  
 « ونشستر » في أقدم حالاتها — على أن الاختلاف الأساسى بين هذه المدارس  
 وبين المدارس الديرية ، أو المؤسسات الطيبة .. كان في أول الأمر من حيث  
 النوع لا من حيث الدرجة .. وهنا نجد أن الفس والفقر كان ينفق عليهم  
 كما ينفق على الطلبة ولم يوجد إلا سبعون طالباً وثلاثة قس وستة عشر من  
 الفقراء المتصدق عليهم .. وكانت الوظيفة الأساسية لدخول المعاهد هي إعداد  
 قس المستقبل . وذلك بإعداد الطلبة إعداداً مباشراً لدخول الكلية الجديدة  
 بأكسفورد . ولذلك نجد أنها تمون بالمدرسين . وإذا بها تتحول إلى معهد  
 جديد من طراز المدرسة ، لا من طراز الأديرة أو المشافى — ويتقدم حركة  
 الإصلاح أخذ نظام الأديرة ومعاهد الأدعية والصلوات في الانحلال ...  
 وأخيراً ألفتى كثير من هذه المدارس في عهد « هنرى الثامن » ( ١٥٠٩ — ١٥٤٧ )  
 كما أن عدداً آخر منها أعيد إنشاؤه وبذلك أطلق على أواخر السداس في الأيام  
 الأخيرة لقب لا يستحقه وهو « مؤسس المدارس » ، وما يعيننا الآن هو أن نفهم  
 أن هذه المدارس أعيد تشكيلها على أسس مبادئ النهضة وأصبحت تحمل على  
 مدارس التعاليم الجديدة التي أنشئت في ألمانيا وتشبهها ماثباتة تامة . وتوصف تسع  
 من هذه المدارس العامة بأنها المدارس الكبرى ، وهى : مدارس « ونشستر »

وإريتريه وسانت بول ، وستمستر ، وهارو ، وتشارترهاوس ، ورجي -  
وشروزبرى ، ومرتشانت تيلورز . وقد ظلت هذه المدارس جميعها حتى  
ظهور التقرير الذى أصدرته لجنة البحث الملكية سنة ١٩٤٦ تتبع نظام  
التعليم الإنسانى الضيق بالحالة التى أنشئت عليها أثناء عهد النهضة الأول  
دون أى تغيير .

#### ٦ - مدارس النحر :-

أنشئت مدارس النحر فى المستعمرات الأمريكية . على نخط المدارس  
العامة الإنجليزية ، وتديرها وتعينها المستعمرات والحكومات البلدية المحلية  
فى أغلب الحالات ، ولم تتناول هذه المدارس هيئات شعبية إلا فى قليل من  
الحالات وفى حالات أقل قام بتأسيسها هيئات أو جماعات دينية أو خاصة .  
وقد أخذت منهاجها وطرائقها وأهدافها عن المدارس الإنجليزية التى نشأت  
منها وكانت هذه المدارس توجد فى جميع المستعمرات ما عدا « جورجيا »  
و« كارولينا الشمالية » ولكنها كانت أكثر عددا فى مستعمرات « نيو إنجلاند »  
حيث كان للدوافع الدينية أهمية بارزة ، وحيث تأثرت بالجامعات التى تتطلب  
إعدادا عاما بمدارس النحر . . . ولقد وجدت مدارس من هذا النوع فى  
ولايات « ماساتوشيتس » « كونكتيكت » « مارى لاند » وقد كثرت عدد هذه المدارس  
بنوع خاص فى ولاية « ماساتوشيتس » وأول نوع من هذه المدارس تأسس  
فى « بوسطن » هو مدرسة « بوسطن اللاتينية » سنة ١٦٣٥ ، وقد استمرت قائمة  
حتى الوقت الحاضر وتوضح هذه الصورة المدرسة القديمة المتصلة بكنيسة  
الملك ، كما كانت فى الجزء الأول من القرن الثامن عشر فى أواخر أيام ظهارة  
« إيرفيل تشيفر » ، Ezakiel Cheever ، وقد كان « تشيفر » هذا أشهر

أساتذة المستعمرات - وقد جاء مدرسة « بوسن » سنة ١٦٧٠ ، وذلك بعد خبرة ستين طوية بالتدريس في « ينوهافن » و « تشارلستون » ، واستمر يعمل في بوسن ثمانية وثلاثين سنة . ونظرا لأن الاستمساك بالتقاليد الاجتماعية والتربوية في المملكة الجديدة أقل منه بأوروبا - فإتينا نجد أن هذه المدرسة الإنسانية كانت سبباً في ظهور نوع جديد من المدارس في أمريكا - أسرع مما حدث في أى مملكة من الممالك الأوروبية . ولم يبقه القرن الثامن عشر حتى حل محل المدارس اللاتينية الأكاديميات التي ستحدث عنها فيما بعد .

#### ٧ - مدارس اليسوعيين : -

انتشرت هذه المدارس في أعداد كبيرة في النصف الثاني من القرن السادس عشر وخلال السابع عشر ، والنصف الأول من القرن الثامن عشر وكانت أهم نوع من أنواع مدارس الحركة الإنسانية . وكانت تمثل هذه الترية الحديثة بالنسبة للأمم التابعة للكنيسة الرومانية الكاثوليكية . وهذه المدارس إنسانية في مناهجها ، فقد تأثرت إلى حد كبير بالدراسات الإنسانية في الجامعات و « مدارس إخوان الحياة العامة » ، وإلى حد ما بمدرسة « شتورم » الناجحة ، وقد سمح فيها بدراسة الرياضة . والتاريخ ، وبموضوع الأدب ، ومحتواه زيادة على مناهج « شتورم » . ولكن على الرغم من ذلك كانت الترية في هذه المدارس من النوع الإنساني الضيق الذي ظفر بأكبر قسط من النجاح . . . وثلاً كانت هذه المدارس تعد أبرز مثل للدارس التي تمنحنت عن الجدل الديني في القرن السادس عشر . وجب علينا أن نتحدث عنها على سبيل التفصيل في الفصل الآتي : -

## الفصل السابع

### حركة الإصلاح الديني

الجرعة الإصلاحية للضادة - المدلول الديني للتربة

المقصود بحركة الإصلاح الديني :

قد سبق أن ذكرنا أم المظاهر الأساسية لهذه الفترة عند الكلام عن طابع النهضة المتغير في الشمال وذلك لأن النهضة في ألمانيا لا تتميز عن حركة الإصلاح الديني إلا في روحها وفي نتائجها ، وكانت النهضة في إيطاليا تعني إحياء الآداب الكلاسيكية وآداب العصر الجاهلي الوثني (١) ، أما النهضة التيوتونية فكانت تعني بالآداب المسيحية وآداب آله الكنيسة ، وكأقنا من قبل كانت الأولى تهتم بالثقافة الشخصية ، وكانت الثانية تعمل على الإصلاح الاجتماعي في الأخلاق وفي الدين ، فأحدهما فردية محورها الذات ، والثانية اجتماعية ترى إلى الإصلاح ، ويرجع الفرق بينهما من جهة إلى أن مدينة البلاد اللاتينية قد قامت على النظم الكلاسيكية التي لم ينقطع ماكان لها من عقائد وقوود . أما المدينة التيوتونية فقد كانت نموا مباشراً للأصول المسيحية ، ومن جهة أخرى إلى أن العقلية التيوتونية كانت ذات طابع ديني أخلاقي في حين أن العقلية اللاتينية كانت بصفة بارزة ذات ميول

---

(١) الراد بذلك (الآداب التي ظهرت قبل ظهور المسيح عليه السلام).

مدينة دنيوية . هذا وإن اتجاهات القرن الخامس عشر كانت أدبية جمالية قد تضمنت إحياء الآداب الكلاسيكية وتقديرها ، أما اتجاهات القرن السادس عشر . فكانت خلقية لاهوتية متضمنة لروح النقد والإثراء أكثر من روح التقدير .

ولقد اتجه النقد والإثراء نحو مظهرين دينيين : أحدهما معنوي لاهوتي والآخر عملي أخلاقي وفي كلا مظهري الحركة : الأخلاقي واللاهوتي حدث الانقسام الكنسي الديني وكان هذا الانقسام أمراً ضرورياً في الناحية الأخلاقية ومراجياً في الناحية اللاهوتية ، وقد بدأت الحركة بالاتجاه الأول أي بمحاولة إصلاح المساواة العديدة التي في الكنيسة . والضرورة هي التي استدعت مثل هذا الإصلاح . كان مفترفاً بها من قبل الكنيسة منذ زمن مضي ، قبل أن يحدث الانقسام الحقيقي بمدة ، وقد جاهدت في سبيله بعض عناصر الكنيسة الكاثوليك قبل حدوث الانقسام وبعده . على أن النزعة نحو الإصلاح الديني من قبل الكنيسة قد تخففت عن انعقاد مجلس ترنت ، ( ١٥٤٥ - ١٥٦٢ ) ذلك المجلس الذي كان وحده كفيلاً بأن يقضي على كل نزعة إلى الانقسام ، ولكن بمرور الزمن نجد أن الاختلافات اللاهوتية المجرمة التي ترجع إلى تناقض أساسي في وجهات النظر قد أصبحت بارزة حتى أصبح الانقسام في حكم المستحيل .

ويرجع هذا التشعب الأساسي والضروري للناحية الدينية إلى طبيعة المثل البشري . وقد ظهر هذا في المناقشات التي دارت في أواخر العصور الوسطى بين المنهيين : الإسمي والواقعي ، ولكن ما دامت العقول البشرية تنقصها القدرة على النقد ويعوزها الأساس الذي تستطيع أن تبني عليه الأحكام الإيجابية الصحيحة - فوجهات النظر المتناقضة لن تجد سبيلاً للتطاحن والتفقاك وإن كانت النهضة قد ساعدت على خلق هذا الأساس بالملم

بالآداب القديمة . والمسيحية الأولى هي التي قوت روح النقد فأصبح في حكم المحتم أن تصادم هاتان العقيدتان الدينيتان . أما العقيدة الأولى فقد كانت تنظر إلى الدين على أنه حقيقة كاملة قائمة بذاتها ظهرت في كمالها بتدبير سماوى وصبت في نظام هو في أصله ، وتركيبه ، وروحه مقدس كذلك . أما العقيدة الثانية فترى أن الدين حقيقة مقدسة في أساسه ، ولكنه تم فقط بنمو الروح الأنسانى وتطوره فهي ليست عقيدة تامة ، ولكنها عقيدة قومت مبادئها خلال تطور خيرة الإنسان في حياته ، أما مدلولها الخاص الذى يختلف باختلاف الزمان والمكان فهو من صنع الإنسان الذى يحكم عقله في تطبيق الوحي الإلهى . وهكذا نجد أن كلام العقيدتين قد قبل الوحي المقدس أساساً له . ولكن إحداهما ترى أن العقيدة الدينية يتممها سلطان الكنيسة ، والثانية ترى أن عقل الإنسان هو الذى يكملها ، وهكذا نجد أن الإصلاح الدينى ما هو إلا استمرار لفكرة تحكيم العقل التى نبتت في عصر النهضة ، ولكنها طبقت على الأمور الدينية . هذا على الرغم من أن زعماء حركة الإصلاح الدينى . ومن بينهم لوثر ، قد غضوا من شأن العقل البشرى ، وأعلنوا خضوعهم التام لسلطان الكنيسة .

إن هذه الحقيقة تقهر لنا روح هذه الحركة في جوهرها ، أما الاتجاه نحو البحث والمقارنة والنقد أى المناظرة بالعودة إلى المصادر الأصلية وإلى الخبرة التى تتميز بها النهضة الإنسانية فمن المميزات الأساسية لحركة الإصلاح البروتستانتى . ومن هنا نبتت أعم النتائج الثرىوية .

هذا وقد قامت حركة مضادة لحركة الإصلاح الدينى هذه ، وذلك بانعقاد مجلس ترنت ١٥٤٥ - ١٥٦٢ ، الذى اتخذ الأرهاف وسيلة سليمة للدعاية لمبادئه ، واتخذ الثرىوية وسيلة إيجابية لتحقيق أهدافه . وحركة الإصلاح هذه تبين رد الفعل الذى حدث ضد هذه الحركة الانفصالية . أما هذه الثرىوية

قد سيطرت عليها في الغالب الهيئات الدينية الجلييلة التي كان في مقدمتها  
جماعة اليسوعيين .

### تأثير هذا العصر في مدلول الترية وروحها :

إن النتيجة المنطقية للأراء التي نادى بها المصلحون كان لابد أن تؤدي إلى  
استمرار تطور فكرة النهضة التي تؤكد تحكيم العقل في تفسير مسائل الحياة  
المدنية ، والطبيعية ، وقصر سيطرة الكتاب المقدس على الأمور الدينية  
وتحكيم الفرد عقله في تفسير الكتاب المقدس . ولكن السير في هذه  
الاتجاهات كلها قد توقف . ولما ينقض جيل واحد . لقد كتب « لوثر » في  
مستهل حياته في « وتبرج » Wetenberg ، فقال ، إن ما يناقض العقل لا شك  
أنه أكثر تناقضاً مع الله ، إذ كيف لا يكون بهتاناً مالياً يرتضيه الله وهو  
بهتان في نظر العقل وفي نظر الإنسان ؟ ، ولقد وصل إلى حد أن قال في  
وقت متأخر عن ذلك : : إنه من المسلم به أن العقل هو سبب كل شيء ،  
وأنه من بين كل الأشياء التي تنتمي إلى هذه الحياة أحسنها . حقا إنه شيء  
سموئى . ولكن قبل نهاية حياته قرر ، أنه ليس هناك أمكر ولا أخلق من  
العقل . إنه كوحش سام له أكثر من رأس . إنه ضد الله وضد كل أعماله ،  
وهذا الموقف الأخير قد كرره مرارا وتكرارا وبشدة خاصة . ولم يكن  
هذا التغير في وجهة النظر أمرا شخصياً فردياً بل إنه كان أمراً عاماً .

لقد انقسمت حركة النهضة الإصلاحية الدينية تدريجياً إلى ثلاث تيارات  
رئيسية هناك :

أولاً : الاتجاه العلمى والفلسفى الذى لم يبد واضحاً إلا في القرن السابع  
عشر . والذى سناحظه عند الكلام على الحركة الواقعية .

ثانياً : الاتجاه الإنسانى الذى حارب المذهب المدرسى في فرع الكنىس ،



وبين المذهب التقليدي الشيروني . ثم اتخذ له منزلاً متأرجحاً إلى حد ما في الكنيسة الكاثوليكية للرومانية ، وخاصة في فرنسا .

ثالثاً : الاتجاه اللاهوتي في الفترة المتوسطة ، وهو يسيطر على أوروبا الشمالية كما يسيطر على الحياة الفكرية وعلى التربية .

إن قادة الإصلاح الديني قد أيقنوا بينهم بأن عقيدة الإصلاح تتضمن في ذاتها حرية الضمير . وواجب تفسير الكتاب المقدس تبعاً لما ترصنه عقلية الفرد ولكنهم وجدوا من الصعب عليهم الآن - كما كان في الأوقات السابقة - إقناع غيرهم بهذا . لذا نجد أنه لم تبذل جهود في تنمية قوى العقل التفكيرية والنقدية والدينية والأمر المدنية ، ونظم الحياة الاجتماعية ، وحقائق الطبيعة ، بل إن هذا كله قد ترك للقرون التالية . وحتى في تلك القرون لم يحدث هذا التقدم إلا نتيجة الصراع المرمع كنائس الإصلاح الديني ومع الكاثوليكية الرومانية أيضاً . على أن مبدأ حرية التفكير ، أو الإلحاح في وجوب تحكيم العقل المشار إليه لم يتحقق إلا قليلاً في عالم التربية السائدة في ذلك الوقت سواء جبهة في قالب عقيدة أو مبدأ ، أو بتنظيم نشره في المدارس ، أو بجعله معبراً عن روح التربية الذي كان ينقعه شيء من التحديد .

### نتائج الشكلية :

بدلاً من تلك الحرية الفكرية نجد أن التربية قد تغلبت عليها الناحية الشكلية التي تمت نتيجة لسيطرة الجامعات اللاهوتية من لوثرية ، وكلفية ، وزونجيلية ، وسوسينية Socinea وما يتبعها من الفروع التي لا تكاد تحصى ، المتشعبة الأقسام المتعددة من الحركة البروتستانتية : فاللوثرية بوجه خاص قد صارت طوائف متنازعة متبعة في هذا انقسام الشعب الألماني إلى أحزاب سياسية . وكان منها الأول المتنازع على سفايف الأمور وكانت النتيجة

ظهور عدد كبير من العقائد التي اتسع نطاقها حتى شملت أدق التفاصيل . وكان زعماء كل طائفة يمثلون في نظر أتباعهم كل مالمكتب المقدسة من سلطان . وكانت الحكومة في الولايات الألمانية تفرض العقائد على الناس بالقوة . ولم تكن الحياة العقلية وحدها هي التي قيدت بتلك القيود ، وحسرت في تلك الحدود الضيقة ، بل إن التربية سواء في المدارس العالية أو المتوسطة حدد غرضها ، واستمعت روعها من هذا الاتجاه الشكلي الضيق النطاق . ولقد قويت حركة الإصلاح الديني المضادة لهذا الاتجاه نفسه فيما يختص بالمذهب الكاثوليكي ، ففي النصف الأخير من القرن السادس عشر ، وطيلة القرن السابع عشر - شاع في المدارس النموذجية نوع جديد من الفلسفة المدرسية إمبروتستانتية ، وإمارومانية كاثوليكية . وتجلت فيه العودة إلى الفلسفة الأرسطوطالية التي اتخذت أساساً للتعريفات والتمييزات التي لاحصر لها التي جعلتها تلك النظم ضرورية . وكانت روح الفلسفة المدرسية ، وشكلتها في القرن ١٦ تشبه إلى حد ما تلك التي كانت في القرن الثالث عشر ، مع شيء من الاختلاف في الموضوع أو المادة .

وهكذا فشل الإصلاح الديني في أن يأتى خلال القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر - بتلك النتائج العقلية والتربوية التي تضمنتها منطقياً الاتجاهات الأساسية للمصلحين . وذلك فيما يخص مجانية التعليم ، وانتشار الثقافة ، وتطور العلوم . والحق أن تلك المنازعات الحادة والحروب الدينية الهدامة التي شطت هذه الفترة كلها هي المسؤولة إلى حد ما عن :

### (١) سيادة الدولة على الدين

(٢) وعن اتجاه التربية اتجاهاً شكلياً متشبيهاً مع الفلسفة المدرسية .

وهذه الحالات تفسر لنا انحطاط مستوى الأمور التربوية خلال القرن السابع عشر - كما تبين أن المجهودات التربوية لجماعة المصلحين الدينيين الأوائل ،

والولايات المصلحة لم تحقق إلا في أواخر القرن السابع عشر ، أو القرن الثامن عشر .

ولم تظهر هذه الترية الشكلية الدينية في مواد الدراسة بالجامعات ، والمدارس العالية وفي روح الحياة العقلية بوجه عام فحسب ، بل إنها ظهرت أيضاً في أعمال المدارس الواقعية . وعلى الرغم من أن العمل المدرسي في هذه المدارس قد اتجه في كثير من الحالات إلى القرن الفعلي على تناول البحوث اللاهوتية الشكلية وإلى التفرغ للنقاشات اللاهوتية - فإن هذا الاتجاه لم يكن بقدر الاتجاه إلى عاكاة القدماء في تدريب قوى العقل على نقاش جدلي يدور حول المميزات الشكلية ، والتفرقة الدقيقة بين معاني الكلمات ، والاستعمال الصحيح للألفاظ الدالة على المعاني المجردة . وبذلك انعدم - أو قل - الاهتمام بالناحية الموضوعية .

وقد أدى هذا إلى النتيجة نفسها التي وصل إليها القدماء ، وهي الاهتمام بالذاكرة والنشاط العقلي المنطقي المتصل بعالم المجردات دون أي إشارة إلى مدارك ما في الموضوع الذي يتناوله العقل بالبحث من صحة ذاتية .

### المواد الإنسانية :

لقد قبل مريو حركة الإصلاح الديني المنهج الإنساني ، رغم أنهم استعملوه لفرض يخالف الفرض الذي استعمله فيه المريون الإنسانيون الأوائل . ولهم قبلوا المنهج الإنساني لوجود تلك الرابطة القوية بين الحركتين كما لاحظنا فيما سبق ، وكذلك لأن إجابة اللغات الكلاسيكية أمر هام يمكن الفرد من القراءة المباشرة للكتاب المقدس ، وكتب الآباء بلغاتها الأصلية . وكانت النتيجة أن أصبحت هذه القراءة هي الفرض الأول من الترية البروتستانتية . وقد وجدت لها مكاناً بارزاً في مدارسها - وأصبح المنهج ذا طابع

دینی عمیق بدراسة المحاورات والطقوس الدينية ، والمذاهب المختلفة ، ونظم الكنيسة ، والعقائد المختلفة . تلك الدراسة امتازت بها جميع المدارس في ذلك العصر في الممالك البروتستانتية والكاثوليكية على السواء ، ويجعل الكتاب المقدس كتاباً مدرسياً ، وباتجاه نشاط المدرسة وعملها إلى عرض الآداب المسيحية ، والعقيدة المسيحية .

### أثر حركة الإصلاح الديني في إنشاء المدارس :

وثمة تأثير تربوي آخر لحركة الإصلاح الديني يتطلب دراسة أكثر تفصيلاً نرجئها إلى ما يأتي وإن كنا سندكرها هنا ذكراً عابراً وقصد بها تأسيس نظام من المدارس على فكرة « التربية العامة » ، فهذه النظم للتعليم العام في كل دولة إنما ترجع في بدايتها إلى حركة الإصلاح ، على أن تطور هذه المدارس واكتسابها لم يتم إلا بعد أن نمت الفكرة للسياسية التي تقول بأن سعادة الدولة تتوقف على تربية المواطن . ولتأنييد الأساس الذي قامت عليه . « النظم الحديثة من المدارس . فيما رآه زعماء حركة الإصلاح الديني من أن «سعادة الأبدية لكل فرد تتوقف على تحكيم عقله في تعاليم الوحي التي تضمنها الكتاب المقدس . وكانت النتيجة أن القدرة على قراءة الكتاب المقدس في شكل معين ، والرغبة في قراءته بلفظة الأصلية ، والحاجة إلى التمرن على تحكيم العقل - كل هذه الأشياء جعلت للمدرسة مهمة جديدة - وتطلبت تربية إجبارية عامة لجميع الأطفال من جميع الطبقات - بنين ، بنات - وليس من المؤكد أن الإصلاح الديني قد قدم الكتاب المقدس إلى الناس في لغتهم القومية ، لأنه كان هناك عشرون نسخة ألمانية على الأقل قبل نسخة لوثر . وليس من المؤكد كذلك ما إذا كان الإصلاح الديني قد سبب فتح المدارس الأولية للشعب ، لأنه من المحتمل أن تكون الفرصة الحقيقية لفتح مجال التربية للأطفال في جميع المراحل كانت أكبر في القرن الذي سبق

الإصلاح منه في العصر الذي تلاه . ولكن لاشك في أن الاتجاه الحديث قد كان نتيجة لتطبيق المبادئ التي تضمنتها حركة الإصلاح الديني .

### نتائج عامة :

إن المسحة الدينية التي اصطبغت بها التربية ظلت سائدة في القرنين : السادس عشر والسابع عشر ، وظلت في الحقيقة مهيمنة حتى القرن التاسع عشر . وقد تميزت هذه المسحة ببعض المميزات الخاصة في كل من البلاد البروتستانتية ، والبلاد الكاثوليكية على السواء . فقد كانت وظيفة التربية الأساسية هي تنمية المعتقدات الدينية ، وزيادة ميل الطفل وحيه للكنيسة ؛ لأنه سيترتب على هذا سعادة الأبدية . ولاغربة بعد ذلك أن تصبح المادة الدينية والإعداد اللغوي هما الجزء الأكبر من مادة الدرس . واستخدمت هذه الطرق بشكل يدعو إلى غرس حاسة احترام السلطة والتقاليد ، وإلى تنمية القدرة الحوارية في العرض والجدل . ومن الناحية التنظيمية في التربية كان يدير المدارس إما كبير الكنيسة ، وإما الدولة والكنيسة معاً ، كما كانت الحال في كثير من الممالك البروتستانتية - لأنه حتى في البلاد التي كانت الدولة تتمتع فيها بالإدارة الشكلية - كان التعليم والإشراف المباشر في أيدي رجال الدين .

### بعض رجال التربية في عصر الإصلاح الديني .

كما أنه من الصعب أن نقفل أو أن نميز بين حركة النهضة وحركة الإصلاح الديني في كل أوروبا الشمالية - كذلك نجد أنه من الصعب أن نميز بين رجال التربية المتصلين بحركة الإصلاح الديني في القرن السادس عشر وأولئك المتصلين بالحركة الإنسانية - وإذا سلمنا بأن رجال النهضة قد وجهوا التعليم الجديد توجيهاً إصلاحياً ، علمنا أن جماعة أنصار الحركة الإنسانية في

أوروبا الشمالية كانوا على الجملة مسئولين عن حركة الإصلاح الدينى . ومع أن كثيراً منهم ومن البارزين فهم أمثال ، ارزمس Erasmus وومبفانج Wimpfeling ومور More ورابليه Rabelais قد رفضوا الاشتقاق عن الكنيسة ، ورفضوا وسائل العنف التى اتبها المصلحون الدينيون . فأنهم لم يتمكنوا من إخلاء أنفسهم من هذه المسئولية . لقد ظهرت هذه الحقيقة فى كلام لوثر Luther إذ قال بأسلوب رقيق - : « أنا لم أفعل شيئاً سوى فقس البيضة التى وضعها ارزمس ، وقد رد على ارزمس Erasmus قائلاً : إن البيضة لم تكن سوى بيضة دجاجة ، ولكن لوثر قد فقس بيضة ديك « a game cock » وهكذا نجد أن كثيراً من المربين الإنسانيين من أمثال « شتورم » يمكن اعتبارهم يمثلين حقيقين للتربية الدينية والإنسانية : هذا من ناحية - ومن ناحية أخرى نجد أن كثيراً من المربين الذين يتممون لحركة الإصلاح الدينى من أمثال ملانكثون Melancthon يتممون أيضاً إلى الحركة الإنسانية ، ومثلهم فى ذلك مثل أنصار هذه الحركة الذين سبق ذكرهم فى الفصل السابق . وعدم القدرة على التفرقة أو التحديد هذا موجود كذلك فى الجماعات الأخرى . فمثلاً كومنويوس الذى يعتبر زعيماً للواقعيين كلسترى فى الفصل التالى ، هو فى الحقيقة كذلك زعيم من زعماء حركة الإصلاح الدينى التربوية . مثله فى ذلك مثل لوثر ، وملانكثون - وبعبارة أخرى - نلاحظ أن المظهر الدينى لأعمال هؤلاء المربين يبدو فى الغرض وفى التنظيم التربوى . بينما المظهر الواقعى أو الإنسانى ، يظهر فى المنهج أو مواد الدراسة . وعلى الرغم من أننا سنعرض عرضاً تفصيلياً لحياة عدد قليل من المربين الإصلاحيين ، فإن حركة الإصلاح الدينى وحركة الإصلاح المضاد قد أمدتا التربية بعدد كبير من المربين وزعماء الفكر التربوى . والحق أنه كان من نتائج طابع حركة النهضة المتأخرة أن جميع الزعماء الدينيين قد اتخذوا التربية وسيلة

لإدخال الإصلاحات التي يتبنونها - ولعل من الطبيعي بعد ذلك أن يكون «لوتر»، وملائكتون زعيمى البروتستانتين .

جون كلفن ١٥٠٩ - ١٥٦٤ . شغل كلفن الجزء الأكبر من حياته في المجادلات اللاهوتية والدينية ، ولم يهتم بالتربية اهتماما خاصا إلا في السنوات الأخيرة من حياته . فقد نظم حينئذ كلية في « جنيف » لا تريد الإقلاقا عن مدرسة لاثينية إنسانية ، وقد أصبحت هذه المدارس أخيرا متمدة في فرنسا في الجهات التي تنتشر فيها البروتستانتية . ولما طرد « الهيجونوت » ، أنشئت عدة مدارس على هذا المثال في ألمانيا بتشجيع اللاجئين الفرنسيين وأهدافهم . وهي لا تتميز كثيرا عن مدارس « فرستن » *Furstens chulen* التي سبق أن ذكرناها في الفصل السابق .

زوينجلي *Zwingli* ١٤٨٤ - ١٥٣٢ - المصلح الديني السويسري العظيم الذي أعلل من شأن التعليم الإنساني وشجع على تكوين المدارس الأولية ، وكتب رسالة عنوانها « كيفية تربية الأولاد وتنشئهم على المبادئ المسيحية » (١٥٢٤) . جون نوكس *John Knox* ١٥٠٥ - ١٥٧٩ - زعيم حركة الإصلاح الديني في اسكتلندا . ويرجع إليه الفضل الأول في إنشاء نظام مدارس المقاطعات في اسكتلندا .

مارتن لوثر : ١٤٨٣ - ١٥٤٦ :

وهو من أكبر دعاة الإصلاح الديني ، وزعيم حركتها التربوية التي بدأت في ألمانيا حتى قبل أن تثبت فيها بنور أفكار النهضة . ولقد كانت هذه الحركة ترمي :

أولا : إلى تحرير التربية بتأثير سلطة الدولة من القيود التي قيدتها بها الكنيسة خلال العصور الطويلة .

ثانياً : إلى توسيع تهيئة الفرص للتربية .

ثالثاً : إلى تكوين فكرة صحيحة عن وظيفة التربية وأهميتها في الحياة الدينية والدينية .

ولقد اتفقت هذه الميول مع معتقدات لوثر . ولما نجحت حركة الإصلاح الديني تطلب الأمر تحقيقاً جزئياً على الأقل لبعض هذه الاتجاهات . على أن هذه الاتجاهات الثلاث كانت موجودة فعلاً قبل لوثر . ولنبحث الآن في مدى تأثير لوثر في كل من هذه الاتجاهات بإدئين بالاتجاه الثالث . أي الاتجاه إلى توسيع مدى النظر في طبيعة التربية ووظيفتها .

ولقد هاجم « لوثر » التربية الكنسية والديرية مهاجمة عنيفة . ومع أن مدارس المدن كانت متعددة في المدن الكبرى ، فإن معظمها وخاصة المدارس التي كان لها طابع المدارس الأولية - كانت في الحقيقة تحت سيطرة مدرسي المدارس الكنسية ، ومتأثرة بروحها . أما المدن الصغرى والقرى فلم يكن فيها أى نور آخر من المدارس - وقد كتب لوثر ينتقد ضيق أفقها ، وقسوة نظامها ، وروحها التعسفية ، ونظرتها السوداوية قائلاً :

« لم يكن سليمان إلا مدرساً ملكياً حكماً ، هو لا يمنع تلاميذه من الاحتكاك بالحياة أو من التمتع بحياتهم كما يفعل الرهبان مع تلاميذهم . إن الذين ينصحون بذلك لنوو عقول مقفلة صماء . كما يرى « Anselm » ، فقد قال : « إن مثل الشاب الذى يعامل مثل هذه المعاملة ، والذى يمزل عن المجتمع كمثل الشجرة الصغيرة التي هيأتها الطبيعة لأن تنمو وتحمل الثمار ولكنها تنرس في آنية صغيرة فلا تنمو ، ولا تحمل يوماً ثماراً .. وذلك لأن الرهبان قد سجنوا الأطفال الذين تحت رعايتهم كما يسجن الناس الطيور في الأقفاص فلا يرى الطفل أحداً ، ولا يخاطب أحداً - إنه من الخطر - أى خطر - أن يعيش الشباب منعزلاً هكذا ، ويقام بينه وبين المجتمع سد - أى



سد - هنا بينما يقضى الواجب بأن تترك للصغار الحرية في أن يروا ويسمعوا  
ويعرفوا ما يجري حولهم في هذا الكون مع تعليمنا لم التمسك بالنظام  
واحترام الذات - إن الشدة الرهبانية لن تفتح ثمرات طيبة . فأحسن شيء للشباب  
هو أن يكون على اتصال دائم بالمجتمع مع آخرين ، مع تعليمه تمجيد  
الاستقامة والفضيلة ، وتجنب المساوىء والرذيلة . إن الرهبانية علاوة  
على ذلك طاعية بسبب تسفها في إيلام الشباب . إن الشباب في حاجة إلى  
البهجة والسرور بقدر ما هم في حاجة إلى الأكل والطعام ، فهذه الوسائل  
تضمن لهم صحة أثبت ، وقوة أشد .

إن ما جاء بالفقرة السابقة لا يبين فقط حملة لوتر على التربية القديمة ،  
ولكنه يبين أيضاً فكرته عن التربية الحديثة : ففرض التربية ومجالها لا ينبغي  
يحد أن ينحصر خضوعاً تاماً للدين والكنيسة . فلو فرضنا عدم وجود روح  
أوجنة أو جحيم فإزالت هناك ضرورة تتعم وجود المدارس من أجل أمور  
الدنيا كما عرفنا من تاريخ اليونان والرومان . فالعلم في حاجة إلى رجال  
متعلمين ، ونساء متعلقات . وذلك لكي يتمكن الرجال من حكم البلاد حكماً  
صالحاً وتمتكن النساء من إنجاب الأطفال والعناية بالشؤون المنزلية ،

إن محاولة إدخال هذه التغييرات في التربية ، رجعها إعداداً جوهرياً  
للتحوض بمهام الحياة العادية في المنزل ، والمهنة ، والدولة ، والكنيسة - قد كان  
موضع اهتمام لوتر سواء في مؤلفاته ، وفي مواعظه الكثيرة التي ألقاها على  
الشعب الألماني . وكانت النتيجة أن تغيرت النظرة إلى الأسرة ، وأصبحت  
النظرة الجديدة تعتبر الأسرة عاملاً هاماً من عوامل التربية لا تقل أهمية عن  
المدرسة ، وأصبحت التربية شيئاً أوسع مما يعمل في المدرسة . هذا مع أن  
مجال وظيفة المدرسة نفسها أوسع مما كان في مدارس عصره ، بل مما كان  
في المدارس التي أسسها أتباعه في القرنين السادس عشر والسابع عشر . نعم

كانت اللغتان : اليونانية واللاتينية تكونان صلب المنهج . وقد أضاف إليها اللغة العبرية ، وحاول جعل منهجه التعليمي في متناول جميع التلاميذ ولم يجعله مقصورا على التعليم اللغوي ، بل أدخل فيه المنطق ، والرياضيات التي كانت الحاجة تدعو إليها في تلك الأوقات . وحدد الاهتمام بدراسة التاريخ والعلوم كما كانوا يتصورونها حينئذ . وكذلك اعتنى بالموسيقى . وتقدير الموسيقى أثر من آثار لوتر الهامة في الشعب الألماني : إذ أصبحت الموسيقى في صلب منهج التربية المقررة على الجميع . وجعل لوتر للألعاب الرياضية وللتربية البدنية مكانة لم تدخل في نطاق التفكير الألماني من قبل .

وقد سبق أن لاحظنا مدى العلاقة الأساسية بين حركة الإصلاح الديني وبين التربية العامة . وقد وضع لوتر ينة على هذه النقطة الهامة وأصر عليها في تعاليمه . فالمدارس يجب أن تفتح أبوابها للجميع النبلاء والعامة ، الأغنياء والفقراء . وتضم البنين والبنات ، . وهذا بلا شك تقدم ملحوظ . وعلى الدولة أن تلجأ إلى الوسائل الإجبارية . إذا لزم الأمر . وفي هذه العلاقة نجد أن وظيفة المدرسة وظيفة تكيلية في التربية . وقد طالب لوتر بأن يكون "يوم المدرس" ساعتين وذلك ليهيء لكبار التلاميذ وشبانهم الفرصة أن يساهموا في تأدية الواجبات الاقتصادية العادية في الحياة دون عائق . وفي ذلك يقول : أنا لا أوافق بأي حال من الأحوال على تلك المدارس التي اعتاد الأطفال أن يقضوا فيها عشرين أو ثلاثين سنة في دراسة "دوناتس" لـ لويس سكندر دون أن يتعلموا شيئا . لقد برز في جرح عالم جديد تغيرت فيه الأوضاع . إن رأيي هو أنه يجب علينا أن نرسل الأولاد إلى المدرسة ساعة أو ساعتين في اليوم ، وندعمهم يتعلمون بقية اليوم مهنة ما أو حرفة في المنزل . ويجب أن يسير هذان الأمران جنباً إلى جنب ، وكان رأيي في السلطات الحاكمة (أنه يحتم علينا أن نرغم رعايانا على إرسال الأطفال إلى المدارس) فكما أن كل شخص مجبر على أداء الخدمات العسكرية فهو مجبر أيضاً على أن يتعلم للسبب نفسه وهو حماية ورعاية الدولة .

فمن الطبيعي إذن أن يكون الأمر في معونة التربية والسيطرة عليها موكولا إلى الدولة وفي ذلك يقول : « وفي ضوء هذا كله ينبغي على جميع رجال الدولة وموظفيها أن يشرفوا على الشباب بعناية ومثابرة . فإدامت المدينة في جميع أمورها - حياتها وشرعها وممتلكاتها - قد تهتت برعايتهم وأماهم فأن تبرأ ذمهم أمام الله وأمام الناس إلا إذا بذلوا أقصى جهودهم ليلا ونهارا في نمو المدينة وتقدمها . ونمو المدينة ليس معناه تكديس الأموال في خزائنها لحسب أو إقامة الحصون وبناء الدور أو مضاعفة المدفعية والذخائر الحربية .. لا ، إذ ما قيمة كل هذا في بلدة أو مدينة أهلها بلهاء - إن خسارة المدينة حيثئذ أفدح وأعم فالفقر الحقيقي الصحيح ، والتقدم ، والقوة هو في أن تكون المدينة جامعة لأكبر عدد من المواطنين المثقفين ، والمتعلمين ، الأذكياء ، الشرفاء ، المتعلمين تعليما حسنا . هؤلاء هم الذين يجمعون لها الثروة ويستظمونها في مصالحها » .

« وإذا كانت المدينة تتفق المبالغ الباهظة سنويا على بناء الطرق وتقوية الحصون ، وتنظيم الجيوش ، فلماذا لا تعول واحدا أو اثنين من المدرسين ؟ إن ما نادى به «لور» في هذه الناحية كان البناء الذي قام على صرحه نظام مدارس الدولة البروتستانتية .

إن نظرة «لور» إلى التربية وأهميتها تجعل في تقديره العمل الذي يقوم به المدرس فهو يقول :

« كيف يوجد المند الذي لا يحمي من الرعاظ ، ورجال القانون والأطباء .. إذا لم توجد قواعد اللغة وعلوم البلاغة ؟ إن هذه هي الثافورة التي يتفجر من ينابيعها كل هؤلاء . إن أقولها كلمة موجزة : إننا إن نجزي هذا الشخص المثابر - المدرس أو المهذب أو اسمه ما شئت - ذلك الذي يتفقد ويظم أولادنا بإخلاص - إننا لن نجزيه الجزء الأوفى . فأى مقدار من المال لن يوفى له

دينه الذى فى أعناقكم - هكذا قال غير المتدين أرسطو ، ومع هذا فحن تعامل المدرسين بكل احتقار ، وكانهم قد لا قيمة لها ولا اعتبار . ثم ندعى دائماً أننا مسيحيون مؤمنون . إنى من ناحيتى لو أكرمت على ترك مهنة الوعظ لأدخل فى أى مهنة أخرى ، فأنا لأعرف مهنة يشرح لها صدرى أحسن من أن أكون مدرساً - أو معلماً للصبيان . لأنى أعتقد أن مهنة التعليم تلى مهنة الوعظ فى فوائدها ، وفى خدمتها للعلم . وفى الحقيقة أنى لأحار فى بعض الأحيان فى أيها أشرف من الأخرى . لأنك لن تستطيع تعليم كلب هرم نوعاً جديداً من الحيل . كما أنه من الصعب أن تصلح مدعى الإجرام . وهذا هو ما نحاول أن نفعله فى مهنة الوعظ ، وكثيراً ما تذهب جهودنا هباء . لكنه من السهل أن تربي الأشجار الصغيرة ، ولو أن بعضها قد ينكسر فى بعض الأحيان - فيا صديق إنك لن تجد فى أى بقعة من الأرض فضيلة أعلى من تلك التى يتحل بها ذلك الرجل الأجنبى الذى تهد إليه بأولادك فيربهم بإخلاص وأمانة ، إنه لعمل قلماً يفعله الآباء حتى لأولادهم .

من هذا يتبين لنا أن لوثر قد أدى خدمة جوهرية للتربية بالعمل على توسيع مدى معناها وصبه فى قالب جديد . فقد أتى بمادة جديدة واسعة المجال فى التربية ، تمنحها قوة دافعة لتغييرات عملية بذرت بذورها من قبل . وقد ترك لأتباعه . وعلى رأسهم « ميلانكتون » مهمة تحقيق هذه التغييرات تحقيقاً واقعياً .

فيليب ميلانكتون Philip Melancthon ١٤٧٩ - ١٥٦٠

هو الذى أطلق عليه لقب معلم ألمانيا Preceptor of Germany إذ أن مثله بالنسبة لألمانيا فى حركة الإصلاح التربوى كمثل لوثر فى حركة الإصلاح الدينى . والواقع أن آراء لوثر ومقترحاته التربوية التى نشرها على الشعب الألمانى ، وألح فى المطالبة بتنفيذها قد تبلورت وفتنت على أيدي « ميلانكتون »

قسيمته يعلم ألمانيا ليست تسمية اعتباطية . فعند وفاته لم تكن هناك مدينة في ألمانيا إلا وقد عدلت مدارسها طبقاً لما أشار به « ميلانكتون » بطريق مباشر أو بمقتضى اقتراحات له ، ونذر وجود مدرسة لا تنضم عدداً من تلاميذه بين مدرسيها وكانت « وتبرج » هي المركز الذي شعت منه آراؤه النافذة التي اتحدت مع تلك التي نادى بها « لوثر » في جامعاتها عمل « ميلانكتون » طيلة الإثني والأربعين سنة الأخيرة من حياته . وفي الدوائر الجامعية نفذت إصلاحاته التربوية أول ما نفذت . وبغضه عدلت الجامعة نظماً فأصبحت إنسانية بروتستانتية في منهجها . وسرعان ما حاكت بعض الجامعات في الشمال هذا التعديل . وكانت جامعة « وتبرج » هي النموذج للجامعات الجديدة في ألمانيا التي سندكرها فيما بعد وأصبحت « وتبرج » كعبة آلاف من الطلاب جذبهم إليها شهرة ميلانكتون ، وصيته النافع . ثم أخذت « وتبرج » تخرج أفواج المدرسين الذين انتشروا رسلاً في كل أنحاء ألمانيا ينفذون آراء ميلانكتون . وكلما احتاج أمير لأستاذ جامعة ، أو احتاجت مدينة لمشرف على مدارسها أخذت مشورة « ميلانكتون » وكان من الطبيعي أن يقع الاختيار على أحد تلاميذه ، وكان أشهر مدرسي هذا العصر من أمثال « نيندر Neander » و « تروتزendorف Trotzendorf » من تلاميذه ، كما كان أمثال اشتورم Sturm يعتمدون على مشورته ، ولم يتبوأ ميلانكتون منزلة الزعامة عن طريق تلاميذه فحسب ، بل تبوأها أيضاً عن طريق المراسلة والزيارات ، ولا تزال مراسلاته مع خمس وستين مدينة ألمانية . فيما يخص مدارسها باقية حتى الآن .

وكثيراً ما كان ميلانكتون يفتح هذه المدارس بنفسه . وكان اتصاله بتلاميذه عن طريق كتبه . فلما بلغ الستين من عمره كتب كتابه « قواعد اللغة الإغريقية » الذي أصبح كتاباً مدرسياً عم استعماله المدارس الألمانية

جميعها تقريباً . وكتابه « قواعد اللغة اللاتينية » الذى كتبه بعد ذلك قد حاز شهرة ماثلة . وكتبه فى الحوار والبلاغة والأخلاق ، والطبيعة ، والتاريخ ... الخ كلها كانت فائتها مشابهة فى المدارس الأولية . كما أن مؤلفه فى اللاهوت الذى يعدل انتاج بروتستانتي أصبح أعظم كتاب فى البروتستانتية فى الجامعات والمدارس العليا .

ويوضع مقالاته The visitation Articles مقالات الزبارة لمقاطعة سكسوتيا سنة ١٥٢٨ ، تبعاً لرغبة نائبها . أصبح هو مؤسس أو واضع نظام المدارس العامة الحديثة . وبجبال هذه المدارس العالية كن محصوراً تماماً كما يبدو من ملخصة لهذا الموضوع فهو يقول :

« يوجد الآن كثير من المساوىء فى المدارس . فلكى يتمكن الطفل من أن يتعلم تعليماً صحيحاً أعدناه له ما يأتى : —

أولاً : يجب أن يراعى المدرس أن يعلم اللغة اللاتينية بحسب - لا الألمانية أو اليونانية أو العبرية - كما يفعل البعض . فيحلون الأولاد مالا مائة لم يه من عدد من الدراسات غير المثمرة . إن من الواضح أن أمثال هؤلاء المدرسين لا ينظرون إلى صالح الطفل ، ولكنهم يتناولون مثل هذا العدد العظيم من الدراسات لكسب الشهرة .

ثانياً : على المدرس ألا يكلف الطفل دراسة عدد كبير من الكتب . ويجب أن يتجنب بجميع الوسائل الإكثار من التعليمات . ثالثاً : إنه من الضروري أن يقسم الأولاد إلى فصول .

يبد أن هذه المدارس مع توسع طفيف قد أصبحت هى المدارس الثانوية - مدارس الجنائزيم - وهى محور مدارس النظام الألماني كله .

إن الأهمية التربوية لكتابات ميلانكتون كما ظهرت فى خطابات افتتاح

المدارس أو محاضراته على تلايذه عن قيمة دراسات الآداب والفلسفة تنحصر أهميتها فقط في أنها تبين مادة التربية الإنسانية وروحها .

### أنواع المدارس الدينية :

إن حركة الإصلاح الديني لم تعد أن تكون في بدايتها حركة النهضة متجهة كما كانت في ذلك الوقت نحو دراسة آداب الكتاب المقدس ، وآداب آباء الكنيسة ، ثم نحو دراسة اللغة الإغريقية والعبرية بدلا من الاقتصار على دراسة اللغة اللاتينية الشيشرونية فحسب . وحيث أصبحت مراكز الحركة الإنسانية في شمال أوروبا مراكز لحركة الإصلاح الديني ، وجعل نظام المدارس الإنسانية الأولية أساساً لنظم المدارس البروتستانتية كانت أوكاثوليكية في نزعها . وما سبق أن أشرنا إليه من قبل فيما يخص مدارس اليسوعيين ينطبق على معظم هذه المدارس . ذلك أن مواد الدراسة في هذه المدارس جميعها كانت تتبع نظام المدارس الإنسانية في حدوده الضيقة ، أما الغرض والروح فكانا مصبوغين بالصبغة الدينية البحتة ، وكانت الدولة تدير المدارس البروتستانتية بصفة اسمية . أما الإدارة الفعلية فكانت في أيدي رجال الدين ، هذا في حين أن تنظيم المدارس الكاثوليكية كان في أيدي الطوائف أو الهيئات التعليمية .

### الجامعات :

إن تاريخ جامعات الولايات الألمانية في القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر ، قد يخضع لتاريخ الديانة البروتستانتية ، ويكاد يتحد مع تاريخ تطور علم اللاهوت البروتستانتى . وإن جامعة « فورتيج » المؤسسة في سنة ١٥٠٢ . والتي تعد أول جامعة للتعليم الجديد قد أصبحت بسبب إقامة « لوتر » ، و

« ميلانكتون ، بها مركزاً للبروتستانتيين - وقد أخذت الجامعات تخرج بالتدريج عن طاعة البابا وتبعيتها له ، وتحول نحو الخضوع لسلطة الأمراء المدنيين . ومنذ ذلك الوقت أخذت تستمد العون من الحكومات بدلاً من المصادر الكنسية ، وأصبحت سلطة الأمراء عليها سلطة نهائية . بل إن بعضها كان يغير اتجاهه المذهبي متبعاً في ذلك تغير العائلة الحاكمة . وكانت تأتي الإعانات إلى حد كبير من حل المؤسسات الديرية ، والكنيسة القديمة . وتعتبر جامعة ماربورج Marburg المؤسسة في عام ١٥٢٧ أولى الجامعات البروتستانتية . ثم أضيف إليها في مدى قرن جامعات كينجسبرج Königsberg وينا Jena وهلمستاد Helmstade ، ودوريات Dorhat وعدد آخر من الجامعات ، وخلال هذه الفترة تأسست سبع جامعات كاثوليكية رومانية داخل حدود الولايات الألمانية ، وقد تحول عدد من مدارس الجنائزيم الثانوية إلى جامعات - خلال هذه الفترة نفسها . مثل جامعة استراسبورج سنة ١٦٢١ وكانت في الأصل مدرسة « شتورم ، Storm School وجامعة التدورف Adorf سنة ١٥٧٨ التي نشأت من مدرسة نورمبرج Nuremberg المشهورة . وكان كل منها مدرسة بروتستانتية .

وعلى الرغم من أن العمل في كثير من هذه الجامعات كان له منزلة سامية وأثر عظيم فإن جامعة « فالتنورف ، مثلاً قيل أنها على قعرها قامت بنصيب وافر في الدراسات الفلسفية يفوق ما قامت به جميع الجامعات في الإمبراطورية البريطانية . ومع ذلك نجد أن نشاط هذه المعاهد بوجه عام قد انحط في القرن السادس عشر إلى ذلك المستوى الشكلي الجامد الذي سبق أن ذكرناه - ويلاحظ أحد المؤرخين الألمان أن تقليد الميل إلى العلوم اللاهوتية قد أوجد مذهباً مدرسياً حواريّاً لا يقل في مستواه بأي حال من الأحوال عن ذلك الذي كان مزدهراً في فترة العصور الوسطى . سواء في تطور منهجه العلمي



الشكلي البديق تطوراً عظيماً شاملاً لأدق التفاصيل ، أوفى العرض الصحيح الكامل للموضوعات الدينية .

وقد سارت العلاقات - في إنجلترا - بين الجامعات والإصلاح الديني في طريق مشابه ؛ ففي كمبردج التي كانت مركزاً للإصلاح الديني بدأت الحركة مبكرة بزعامته (تدليل) سنة ١٤٨٤ Tyndale - ١٥٣٦ - ولاتيمير Latimer سنة ١٤٨٥ - سنة ١٥٥٥ . كما أن حل الأديرة والصوامع التي كان لها شأن عظيم في جامعتي : أكسفورد وكمبردج - قد أدى إلى إضعاف القوة والتأثير . وقد زاد في هذا الإضعاف إنشاء الكليات الجديدة ، وتحويلها من غنائم الأديرة المحولة ، وإنشاء كراسي الأستاذية الملكية . وكان العامل والكنيسة الوطنية يعاونان الكليات الجديدة بوسائل أخرى متعددة . ولكن على مر الزمن كان طابع الانحطاط في العمل وفي الحياة الجامعية برز عاماً كان في جامعات ألمانيا .

#### إدارة البروتستانت للمدارس الثانوية الإنسانية :

إن حركة تحويل المدارس اللاتينية إلى مدارس مدنية ، التي بدأت في القرن الخامس عشر ، قد تمت في القرن السادس عشر على أيدي زعماء حركة الإصلاح الديني . على أن هذا التحويل لم يتخذ ، تحويلاً في الغرض والطابع الدراسي ، ولكنه تضمن تغييراً وتحويلاً في الإدارة . ومع أن الولاية والأمراء قد تولوا هذه الإدارة فإنهم كانوا متأثرين بالباعث الديني الذي كان يسيطر على أعمالهم الخاصة بالمدارس . وكان نظام هذه المدارس وكثير من مدرسيها من زعماء البروتستانت أو قساوسهم ، كما كانت السلطة النافذة في مجالس الإشراف على هذه المدارس وزيارتها في أيدي ممثلي الكنيسة . وقد تشكلت المدارس التي أنشئت حديثاً تبعاً لحطة ميلانكتون ، وكانت

إنسانية تماماً بالشكل الذى يقبله «ارزمس» ، «ولوتر» ، وكان الغرض منها دينياً مديناً أكثر منه إنسانياً بالمعنى الواسع . أما مواد الدراسة بها فقد انعم - أول - اختلافاً عما كان متبعاً فى المدارس القديمة ، غير أنه قد أضيف إلى تلك المواد اللاتينية قليل من الإغريقية ، وقليل من العلوم الرياضية . ونظراً لأن هذه المدارس قد تأسست على نظام المدارس القومية ، فإن اللغة القومية قد نالت بعض الاهتمام .

والتغير العظيم الذى حدث هو تنظيم هذه المدارس ، وإخضاعها إلى نظام عام . وذلك بتعاون الحكومات مع الإدارات المحلية . والمدرسة الثانوية البروتستانتية الأولى لأعداد الطلبة للجامعات كانت تلك التى أنشئت فى ولاية مجدبرج ، وتأسست باتحاد مدارس الإبرشيات القديمة سنة ١٥٢٤ . وفى السنة التالية نفذ «ميلانكتون» فكرته فى تحويل مدرسة بلدة «إيزلين» Eisleben مستقراً لوتر إلى مدرسة للأدب لإعداد الطلبة للجامعات . وفى سنة ١٥٢٨ أسست دائرة سكسونيا الانتخابية أول نظام عام لهذه المدارس . وفيه أنشئت «ارسلاتينية» تابعة لميلانكتون فى جميع مدن وقرى سكسونيا . وقد تلتها دوقية «ورتمبرج» سنة ١٥٥٩ ثم بقية الولايات الألمانية بعد ذلك .

أما فى إنجلترا فالمدارس الثانوية لم يكن لها نظام عام حتى ذلك الوقت . وعلى أى حال فقد تحولت هذه المدارس إلى إدارة الكنيسة الوطنية - وحتى قبل الإصلاح الدينى تجد أن العميد كولت Dean collet لما أنشأ مدرسة سان بول قرر أن إدارة المدرسة يجب أن تكون فى أيدي جماعة المتزوجين من غير رجال الدين من اتحاد تجار الأقمشة . وكان جوابه على ارزمس حينما سأله عن السبب فى ذلك أنه لا توجد فئة مطلقاً فى أفعال البشر ولكن من ناحيته هو قد وجد أن شيوع الفساد فى مثل هذه الجماعات أقل منه فى غيرها من طوائف البشر على اختلاف أنواعهم ودرجاتهم ، وكان تنظيم

هنرى الثامن واحوارد السادس لهذه المدارس يقصد منه القضاء على إدارة الأديرة والكنيسة لها . وقد قام كل منهما على أساس مستقل . لكن معظمها قد فطمت بحيث يجب أن يكون الأساتذة ، والمعلماء ، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة من رجال الدين أتباع الكنيسة القائمة . وهكذا ظلت الحال حتى الحركة الإصلاحية التي حدثت في القرن التاسع عشر .

### العواطف التعليمية الدينية :

نما يدلنا دلالة قاطعة على مدى تأثير المدارس البروتستانتية على أنه من عوامل اصلاح المساوية الاجتماعية والكنيسة ، وتأسيس الكنائس الإصلاحية - أن الكنيسة الكاثوليكية قد اتخذت نظم تلك المدارس بعينها وسائل للإصلاح . وقد كانت الجهود التربوية التي بذلتها طوائف الرهبان في مدارسهم القديمة أقل من جميع الوجوه من تلك التي بذلها رجال مدارس الإصلاح ؛ بمعنى أن قسما الرهبان كانوا يمدون أغراضاً أخرى غير تربوية في حين أن جهودهم التربوية الحقيقية كانت عرضية ، كما كانوا يقصدون بوسائلهم التعليمية إبعاد الطلاب للإندماج في العواطف الدينية المختلفة . وأم من هذا أنه كانت تلك العواطف القديمة معادية في طبيعتها وروحها للآراء والطرق الجديدة ، أما العواطف الناجمة الدينية الحديثة فقد احتضنت هذه الآراء والطرق بعد أن حسنتها مدارس الإصلاح ، كما رفعت من شأن الجهود التربوية الحقيقية ، وجعلتها غرضها الأساسى .

وقد استمرت هذه الطوائف إلى أوائل القرن التاسع عشر وهي تسيطر على التعليم في المدارس العليا . وكذلك في معظم المدارس الأولية في الممالك الرومانية الكاثوليكية في جنوبي أوروبا وفرنسا ، وكان بالممالك البروتستانتية في شمال أوروبا من يمثلون هذه الطوائف في أمور التعليم تمثيلاً واسع النطاق . وكانت طائفة اليسوعيين أقوى هذه الطوائف وأهمها .

### مدارس الطاقة اليسوعية :

شكلت جماعة يسوع في سنة ١٥٤٠ فأصبحت الأداة الرئيسية في بدء حركة الإصلاح المضادة . وكان الغرض من إنشائها قوة النفوذ البابوي ، وتوسيع نطاق سلطة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية . وكانت وجهتها تحول الرثنيين عن وثليتهم ، ومحاربة العقائد الإلحادية البروتستانتية . وإلى ثاني هذين الغرضين يرجع الفضل فيما خطيت به هذه الطاقة من منزلة تاريخية هامة . وكانت الوسائل التي اتخذتها لتحقيق أغراضها :

(١) الوعظ (٢) الاعتراف . (٣) التعليم .

ومع أن التأثير العملي التي أحدثته هذه الطاقة ، والدور الخاص الذي لعبته على مسرح التاريخ خلال القرنين التاليين لإنشائها يرجعان إلى الوسيطتين الأولى والثانية بقدر ما يرجعان إلى الوسيلة الثالثة سواء بسواء ، فإن ما يعيننا هنا هو الوسيلة الثالثة وحدها وتلك هي مظاهر نشاطها التعليمي فقط . ومن ثم يخرج عن دائرة اهتمامنا جميع البحوث الأخرى المتعلقة بطبيعتها تأثير هذه الطاقة ، والدوافع التي دفعتها إلى العمل ، ومدى مآقي طرائقها من صحة ، وقابلية ، ومدخلها في المسائل السياسية ، ومدى تبرير الضغط عليها وإضعافها . فكل هذه الأمور لا نعتينا إلا فيما يخص منها بمدى تأثير شخصية هذه الطاقة وأغراضها الهامة في تصورها لمخى التربية .

هذا إلى أنه من المستطاع أن نبحت في نظم هذه الطاقة التعليمية من حيث طريقة التنظيم ، ومواد الدراسة وطرائقها وأسلوب الإدارة المدرسية دون أن تتم النظر في الروح والأغراض التي لا يمكن الحصول عليها بدراسة الخطط والسجلات أو من قراءة الكتب ؛ إذ من الممكن أن نكون حكما صالحا على الأمور التي من النوع الأول دون الإلمام بالأمور التي من النوع الثاني . وعلى كل حال فمن المؤكد أن المدارس التي أنشأتها هذه الطاقة كانت

من أعظم المعاهد التعليمية نجاحاً لمدة قرنين متوالين ، وتخرج فيها كثير من الرجال المثقفين من علماء وزعماء وقادة أوروبا ولم تخل هذه المدارس من الصفات التربوية الممتازة .

### دستور الطائفة :

وضع دستور هذه الطائفة مبدئياً في سنة ١٥٤٠ . ولم يكمل حتى سنة ١٥٥٨ بعد وفاة مؤسسها ليولا Loyola ويتكون هذا الدستور من عشرة أجزاء يسمى الجزء الرابع « نظام الدراسات ، Ratio Studiorum »

ولم يكمل هذا الجزء إلا في وقت متأخر بعد عدة مؤتمرات متتالية : عفتها لجان من أعضاء الطائفة ، ويمكن أن نقول إن هذا النظام تبلور واتخذ شكله النهائي سنة ١٥٩٩ وظل كذلك دبر أن يلحقه أى تغيير حتى سنة ١٨٣٢ . وكان حيثئذ يتضمن خبرة الطائفة التي اكتسبها خلال أكثر من نصف قرن قضوه في التعليم وإجراء التجارب ، وفي دراسة تجارب غيرهم دراسة تامة ، وذلك لأن الذين وضعوا هذا الجزء كانوا على صلة وثيقة بدراسة موضوع التربية على الأقل من ناحيتها العملية ، وكان لهذه الطائفة ميزة القدرة على الاهتمام المتواصل بهذه المادة وعلى الملاحظة الدقيقة والتجريب الذي اتسع نطاقه إلى مدى بعيد شمل عدداً عظيماً من المعلمين ، والتلاميذ ، وبلغت في ذلك درجة لم يصل إليها مرب آخر أو جماعة أخرى من المربين . وبما أن المبدأ الأساسي لهذه الجماعة كان هو وجوب الخضوع التام للسلطة القانونية ، وبما أن القسم الرابع الخاص بنظام الدراسات كان عندما وضع منبراً عن هذه السلطة فإتينا نجد هنا خطة مثالية في التربية لاجتماعها في المدارس الأخرى . ولم تقتصر مهمتهم على تربية جماعتهم بحسب . ولكنها شملت تربية الشباب بوجه عام ، وتزويجهم لآلات التربية الدينية بحسب ولكن بأرقى ما وصلت

إليه التربة المدنية في ذلك الوقت - وقد قاموا بهذا بنجاح تام أدى إلى جذب الطلبة إليهم - على نطاق واسع - من أتباع المذاهب البروتستانتية أيضا .

لم يكن لهذه الطاقة ميل كبير للتعليم الأولي : فلم يهتموا بقرية عامة الشعب ، ولكن نشاطهم كان منصرفا إلى تربيته القادة والزعماء . ولذلك تفرغوا للتعليم العالي . ومن هنا نجدهم يؤسسون طبقتين من المدارس أو الكليات الدنيا ، وطبقة من المدارس أو الكليات العليا . فالأولى تقابل مدارس التعليم الثانوي (الجنائزيم) . والطبقة الثانية تقابل الجامعات ومدارس اللاهوت . وكانت سياسة هذه الطاقة تقوم على إنشاء المدارس إذا ما وجدت المساعدة الكافية لتأمين إعداد التعليم ونجاحه . وبما أن الأعضاء قد كرسوا حياتهم للهوض بمصالح طائفتهم ، وتوسيع مدى سياستهم التربوية فإن إدارة هذه المدارس لم تتطلب في الغالب نفقات عظيمة ، ولم يطلب اليسوعيون أجرأ على التعليم ، ومن هذه الناحية كانت لمدارسهم ميزة عظيمة على ما يقابلها من المدارس البروتستانتية ، ومدارس الهيئات المحلية . ومع أنهم قد أسسوا في بعض حالات نادرة مدارس للأشراف أو النبلاء . فإن مدارس هذه الجماعة كانت تسير بوجه عام على مبدأ الكفاية والمقدرة .

#### مدى نفوذ طاقة اليسوعيين :

في الربع الثاني من القرن السابع عشر زاد عدد مدارسهم حتى بلغ ٢٧٢ ، وفي مستهل القرن الثامن عشر ارتفع إلى ٦١٢ مدرسة منها ١٥٧ مدرسة عادية ، و ٢٤ جامعة ، و ٢٠٠ مدرسة إرسالية . وعند إلغاء هذا النظام بعد منتصف هذا القرن وصل عدد مدارسهم إلى ٨٢٨ مدرسة ، وكان عدد الطلبة المتتمين إلى أكبر هذه الكليات يزيد على الألفين . في حين كان عدد الطلبة المتتمين إلى كليات باريس يربو على ١٢ ألفا كما كان عدد الطلبة في الكليات الوطنية

المختلفة في روما يزيد على الآلاف أيضاً . وعند إلغاء هذه الطائفة كان عدد أعضائها يقرب من ٢٣٠٠٠ عضو وكان أغلبهم متفرغين لمسائل التربية .

### تنظيم المدارس اليسوعية :

وثة سبب آخر من أسباب النجاح العظيم لهذه المدارس نلمسه في كمال تنظيمها واستمرار إدارتها ، وما حصل عليه « شتورم » من نتائج باهرة في مدرسة واحدة تمكن اليسوعيون من الوصول إليه في نظامهم المدرسي الموحد . ويرأس هذه الطائفة القائد الأعلى الذي ينتخب مدى الحياة . وبالرغم من أنه يشترك معه موظفون ممتازون بصفة استشارية ، فإن سلطته مطلقة . ولقد كان هذا يضمن استقرار العمل وتوحيده مما جعل هذه القوة تحترم ، ويخشى بطشها . ومن الناحية التربوية كان لها أثر آخر وهو اكتمال هذا النظام اكتمالاً لم يعرف له مثيل في أي ناحية أخرى من نواحي الإدارة التربوية . وكانت هذه الطائفة مقسمة إلى دوائر إدارية على كل منها رئيس مسئول مباشرة أمام القائد الأعلى . ومن الناحية التربوية كان عمداء الكليات المختلفة يتبعون رئيس الدائرة ، ولكن القائد الأعلى هو الذي يعينهم . وعلى هؤلاء العمداء العرفاء : رؤساء الدراسات ويعينهم رئيس الدائرة ، ويخضع المدرسون لرقابة العميد ، والعرفاء ، وكان على هؤلاء وعلى العرفاء أن يزوروا الفصول زيارات متعددة . وهذا الإشراف المستمر من موظف على آخر ، وهذا الإعداد التام لجميع المدرسين كان من شأنه أن يمنع أي خروج عن طرق الإشراف أو التدريس الموضوعة ، وضمن التزام الجميع للنظام العام . بذلك يتضح طريق العمل ، وتحقق النتائج التي لا مثيل لها في مدارس هذا العهد أو العصور التي تلته .

وهذا الإشراف المباشر الذي قد يصل أحياناً إلى درجة القمع من ناحية ،

والجاسوسية من ناحية أخرى - كان من مميزات ضبط التلاميذ في المدرسة . فكان التلاميذ يقسمون إلى مجموعات يرأسها مقدمون ، وإلى أزواج بحيث يشرف كل تلميذ على زميله . وبهذا لم يحفظ النظام فحسب ، ولكن أمكن ضمان الطاعة ، واحترام السلطة المطلقة ، وانحمت التصرفات الفردية . وبالرغم مما لهذه الخصائص من أثر في تحديد حرية التلاميذ فقد كانت هناك مزايا تقابلها فيما يخص الإدارة التربوية . وكان حفظ النظام يرجع إلى تلك السلطة الإشرافية الدائمة ، وإلى الاعتماد على الدافع الديني ، وبذلك كاد يقطع دأبر مساوىء العقاب البدني التي كانت تميز العصر بأجمعه . ومع أن العقوبات البدنية كان يلجأ إليها أحيانا ، وعلى أنها وسيلة من وسائل الحكومة المدرسية فإنها ما كانت تستخدم مطلقا على أنها دافع تربوي ، وبدلا من الالتجاء إلى العقوبات البدنية نجد أن مدرسي اليسوعية بما عرف عنهم من دقة ، واتجاه على يضعون نظاما تفصيليا لمنع المكافآت المدرسية ، ذلك هو النظام الذي استغل دافع المنافسة إلى حد لم يسبق له مثيل .

### إعداد المدرسين :

وثمة سبب آخر من أسباب نجاح هذه الجماعة ، وهو الثقة في التدريس . وهذا ناتج عن حسن إعداد المدرسين المختارين . وهؤلاء كانوا ينقسمون إلى أربعة أقسام : الأساتذة ، والمساعدون ، والمدرسون ، والطلبة المطبون . أما الطلبة المطبون فهم أولئك الذين قبلوا في المهنة بعد أن انتهوا جزئياً من إتمام الدراسات بالكلية الصغرى . وعليهم بعد ذلك أن ينتهوا من إتمام الإعداد الديني لهذه المهنة في مجرستين ، وأما المدرسون The Scholastics فليهم إتمام دراسة الكليات الراقية ، والانتها من دراسة منهج اللاهوت ، وقضاء ست سنوات في تدريس المناهج الأولية وذلك قبل الانعماج في الدراسات



اللاهوتية - وبعد ذلك يقبل المدرس في طائفة المساعدين Catechist الى  
يستمر متمياً اليها معظم أفراد هذه الهيئة . وكثيراً ما يصبح المساعدون  
الروحانيون مدرسين دائمين بهذه الجماعة . على أن مثل هؤلاء المدرسين يجب  
عليهم أن يخضعوا للإعداد الدائم المؤلف فيما بين هذه الجماعة . وعلى ذلك  
تتألف هيئة التدريس لدى اليسوعيين من أولئك الذين أتموا الدراسات  
المبدئية القاسية ، وأحياناً يكونون قد انتهوا من دراسات الكليات العليا .  
أما المدرسون الدائمون الذين يشرفون على نظام إعداد المدرسين ، فيتخرجون  
بعد الانتهاء من دراسات جامعية طويلة ، وإعداد مهني خاص ، ولا يختار  
لتولي مهنة التدريس بصفة دائمة الا من كان صالحاً لهذه المهنة .

ولما كان أعضاء هيئة التدريس يختارون أول الأمر لكفاياتهم العقلية  
أصبح لهذه الجماعة هيئة من المدرسين أكفأ وأقدر من المدرسين المدنيين  
أو غيرهم من مدربي ذلك العصر ولقد احتفظت هذه الطائفة بهذه الكفايات  
المهنية في مدارسها ما دام لم يكن هناك عظيم تغير في الروح أو في مادة  
الدراسة التي نهجتها التربية حينئذ . ولكن بحلول القرن الثامن عشر اتجهت  
الطائفة اتجاهاً واضحاً نحو الابتعاد عن النزعة الدينية السائدة ، وعن النزعة  
الشكلية للحركة الإنسانية في التربية . وحينئذ بدأت المدارس اليسوعية تفقد  
جزءاً عظيماً من هيبتها وامتيازها . وقد بلغ هذا الاتجاه متناه حين كتبت  
الطائفة كتباً مؤقتاً ، ولم يكن هذا الكتب بأي حال من الأحوال نتيجة لنوع  
العمل في هذه المدارس بل كان نتيجة لما أحرزوه من نجاح في ميدان التربية .  
ذلك النجاح الذي أثار خدماً عاصفة قوية من المعارضة الشديدة ، وعدم الثقة

### مواد الدراسة :

لقد سبق أن أشرنا إلى مواد الدراسة في مناهج مدارس اليسوعيين على

أنها اتبعت النظام الذي امتازت به مدارس الحركة الإنسانية ، ولم تختلف مدارس اليسوعيين في هذا المضمار عن مدارس عصرهم لامن حيث حدود المادة ، ولا من حيث الهدف الذي رموا إليه ؛ فقد كان ليهم الاهتمام نفسه بالدراسة الشكلية مبتدئة بالقواعد ، ومنتهية بدراسة الحوار ، وكذلك الاهتمام نفسه باستنجم لائنية شيشرون على أنها لغة حية . غير أن المدارس اليسوعية قد امتازت عن غيرها من المدارس باحتفاظها تمام الإحتفاظ بالمستوى العالي الذي رسمه دستور الجماعة في قسمه الخاص بالتعليم . هذا في حين أن نظام المدارس الخاضعة للسلطات المدنية قد اتسع فيه مجال التنوع ، والتغير إلى أقصى حد فشمل طرائق التدريس واختيار مواد الدراسة وفق مناهجها . وقد ازدادت عناية اليسوعيين بدراسة الرياضيات ، ومبادئ العلوم ، ورجعوا في دراستها إلى المؤلفات الكلاسيكية بقدر ما استطاعوا ، وكانوا يطلقون على هذه المواد عادة اسم الفلسفة . وكان الاهتمام بدراستها في مدارس اليسوعيين أشد منه في المدارس الأخرى في الأحوال العادية . وكان هذا يحدث حقيقة في المدارس اليسوعية طالما كانت النظم الدينية مسيطرة على التعليم فيها كما سنوضحه في الفصل التالي .

أما في *Studia Superiore* أي الكليات العليا ، والجامعات . فكانت الدراسات الجامعية كاملة ، إذ كانت تشمل دراسات العلوم ، والفلسفة ، والقانون ، والطب . وأما في *Clupia grferisre* أي المدارس الثانوية أوغير الراقية فكانت تقسم إلى ست فرق . أربع منها قد اهتمت بدراسة قواعد اللغة ، والخامسة بدراسة المواد الإنسانية ، والسادسة بدراسة الخطابة أو البيان . وفي الفرقة الخامسة كان الاهتمام بدراسة المادة . وعنى بدراسة كتب التاريخ عناية خاصة فيها . وقد جرى دستور التعليم *Ratio Studiorum* على المبدأ نفسه الذي كان يدين به مربو تلك القرون . وهو أن اللغات الكلاسيكية ، وآدابها

هي وسائل كافية للثقافة العامة ، ولخدمة المجتمع خدمة نافعة . وفي الوقت الذي وضع فيه هذا الدستور كان هذا المبدأ صحيحاً وواضحاً .

### طرق التدريس في مدارس اليسوعيين :

إن أعظم مظهر تمتاز به المدارس اليسوعية تجلي في طريقة التدريس بها فع أن المدرسين اليسوعيين قد كتبوا الكثير من الكتب المدرسية ، والنصوص التي لا تزال تستخدم حتى الآن إلى حد بعيد . فان الطريقة الشفوية التي كانت متبعة في جميع الفرق كانت الطريقة المفضلة . وهنا نجد عاملاً آخر من عوامل نجاحهم ونجاح طريقهم لأنها جعلت المعلم والمتعلم يتصلان اتصالاً شخصياً وثيقاً أعطى مدارسهم قوة تشكيلية تربوية لم توجد في المدارس الأخرى . وبالإضافة إلى هذا الاهتمام الشخصي ، وإلى طريقهم الشفوية كان هناك مبدأ الله الذي ساد جميع أعمالهم . وكان العمل اليومي في الفرق الثانوية هو دراسة قطعة محفوظات ، وقد نص دستور التعليم على ألا تتدى هذه الدراسة ثلاثة أسطر أو أربعة في هذه الفصول الثانوية . وكانت القاعدة المتبعة هي تكرار المراجعة ، ففي كل يوم كانت تراجع دروس اليوم السابق ، وكل أسبوع ينتهي بمراجعة أخرى لدروس الأسبوع كلها ، وكل سنة تنتهي بمراجعة أعمال السنة جميعها وفي النهاية ، كان على من تدرسه الالتحاق بالطائفة من الطلبة أن تراجع المنهج كله بتدريسه .

وكانت كل فرقة تقسم إلى عدة مجموعات يرأس كل منها رئيس كانت وظيفته التسميع للتلاميذ تحت إشراف عام من المدرس . وكان هناك تقسيم آخر وهو التقسيم إلى مجاميع الأزواج المتنافسين . وبهذا النظام يصبح كل تلميذ مصححاً ، ودافعاً زميله إلى العمل ، ومراقباً دراسته وسلوكه . وكان ثمة تقسيم أكبر للفرق إذ كانت تقسم إلى مجموعات للنقاش حيث

كأولياتقنون قطع المدرس سواء ما يختص بقواعد اللغة أو بالأساليب البلاغية أو بالتاريخ . وكانت هذه المناقشات معروفة باسم « البحوث الجماعية ، Concertation ، وكان عبارة التلاميذ يقسمون إلى « أكاديميات ، Accademies أو هيئات عليية ، وبذلك يتخذ أسلوب النقاش شكلا حواريا . وكانت هذه المناقشات تشمل التراجم ، والمقالات ، والمناقشات في الموضوعات الكلاسيكية ، وكانت عضوية حلقات المناقشات اختيارية ، وكانت نوعا من أنواع المكافأة على الامتياز .

وكانت طريقة إدارة المدرس لحصة المحفوظات معروفة باسم Prelection وهو نوع مخفف من أنواع المحاضرة . وكانت خطوات الدرس كالآتي : —

- ١ — يبدأ المدرس بإعطاء تلاميذه المعنى الإجمالي للقطعة .
- ٢ — ثم ينتقل إلى شرح كل جملة بدقة من حيث معناها ومبناها .
- ٣ — بعنوان المعرفة Erudition كان المدرس يقدم جميع المعلومات التاريخية والجغرافية ، والاركيولوجية ، أى المعاربة - المتصلة بالقطعة .
- ٤ — ثم يتقدم إلى شرح الصور الشعرية ، والبيانية بالرجوع إلى قواعدهما .
- ٥ — دراسة مقارنة للمتشابهات في اللغة اللاتينية .
- ٦ — وأخيراً يعرض المدرس المفردى الخلق للقطعة .

وفي أثناء الخطوة الثالثة وهى خطوة المعرفة كان المدرس يعرض الحقائق التاريخية والجغرافية والعلمية التى كانت تدرس بالمدراس .

وكان المبدأ السائد هو أن إعطاء أقل جزء مع إقنانه إقنانا ثلما أفضل من إعطاء أجزاء كبيرة . ولذلك لم تترك كلمة واحدة دون أن تشرح شرحا وافيا وهذه الترية وإن كانت ضيقة إذا ما قورنت بوجهة النظر الحديثة على الأقل فإنها كانت دقيقة ومتبعة جداً . والحق أنه كان الطريقة التى اتبناها

اليسوعيون في تربية مدرسيهم ، وتمسك كل مدرس في طريقته بالتقاليد العامة المسيطرة على هذه الطاقة آثار ظاهرة جعلت للعمل المدرسي هيئة وسلطة نافذة . وقد نشأ عن هذا كله شعور المدرس بالثقة بنفسه ، وتحمس الطالب لعمله وشدة إقباله على دروسه .

### عيوب النظام اليسوعي ، وانحطاطه :

بعد أن عرضنا الأسلوب الراقى الممتاز الذى اتبع في تنظيم هذه المدارس وفي طرق التدريس بها ، وبعد أن وصفنا مناهجها الدراسية الإنسانية الصبغة . بعد هذا وذلك يجب علينا أن نشرح الأسباب التى أدت إلى العداوة البالغة أخصاها التى آثارها البروتستانت في وجه هذه الطاقة ، ومقاومة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية لها ، هذه المقاومة ، وتلك العداوة اللتين أدتا إلى كبت هذه الطاقة ، بصفة مؤقتة . وأخيراً يجب أن نوضح أن عظمة هذه الطاقة ترجع على وجه العموم إلى الماضى ، وأنها لا تستمتع الآن بما كانت تستمتع به في الماضى من نجاح وشهرة .

إن هذا العداء ، وذلك الكبت أيضاً يرجعان إلى النشاط السياسى لهذه الجماعة الذى نجم عنه معارضة كثير من حكومات متحدة ، وإذا بحثنا قليلاً سهل علينا معرفة السبب الرئيسى في ذلك ، فقد كان من بين المبادئ الأساسية لجماعة اليسوعيين مبدأ هام هو أن كل شيء يجب أن يعمل في سبيل عظمة الله عز وجل ، ( A. M. D. S. )<sup>(1)</sup> ووسيلة تحقيق هذا المبدأ هى ترقية شئون الكنيسة .

ويتطلب تطبيق هذا المبدأ خضوع الفرد خضوعاً تاماً لنظام هذه الجماعة ، ثم

---

(1) Ad MaJorem Dei gloriam

خضوع هذه الطاقة ، وكل من قامت بترتيبهم « وكل من يصل بها الكنيسة ومعنى ذلك بعبارة واضحة هو زوال قيمة الفرد نظراً وعملياً زوالاً تاماً في نظر هذه الطاقة ، ومهما تكن فكرتنا عن هذا المبدأ فإن الشيء الذي يجب أن يلاحظ هو أن مناهجهم التربوي كان لابد من أن يؤدي بهم إلى هذه الغاية . وهي خضوع الفرد خضوعاً تاماً لهذه الجماعة . ذلك أمر واضح دلت عليه دلالة صريحة أقوال هذه الطاقة وأعمالها ، كما كان يعبر عنه كل عضو فيها أخذ على نفسه من عهود ومواثيق . وكان الفرض الذي وجب على كل عضو من أعضاء هذه الجماعة أن يضعه نصب عينيه دائماً في جميع أعماله هو ظهور أمر الكنيسة ، واتصالها على كل قوة معادية لها ، وذلك بالطاعة العمياء ، وخضوع كل عضو وكل فرد لسلطة الكنيسة مهما تكن صورتها ، وإن في هذا قضاء مبرماً على مبدأ الاستقلال الذي احتضنته حركة النهضة ، ونتمته . يقول « ما كول » في تعليقه على هذا النظام : « يظهر أن البروتستانت قد عرفوا الحد الذي يمكن أن تصل إليه مرحلة الاستقلال الفكري ، ولا يفر من طابع روح هذه الطاقة وأغراضها أنها اقتبست في مدارسها مناهج المدارس الإنسانية في جعلها وتفصيلها ؛ فإن مواد هذا المنهج قد عولجت معالجة خاصة ، واتبعت في دراستها طرائق معينة أدت إلى تحقيق الأغراض التي كانوا يشعرون أنها تحقيقاً مؤكداً .

لقد سبق أن رأينا أن هذه النتائج لا تختلف كثيراً عن النتائج التي وصلت إليها التربية البروتستانتية في القرنين السادس عشر ، والسابع عشر ؛ إذ أن العالم اللاهوتي : بروتستانتية أوسوعة - في ذلك الوقت - كانت تعظم من قيمة السلطة الدينية ، ومن إخضاع الفرد إخضاعاً تاماً . وكان هذا بالنسبة للمذاهب البروتستانتية معارضاً للمبادئ نفسها التي من أجلها قامت حركة الإصلاح الديني ؛ ولما لم يصل القرن الثامن عشر حتى حدثت حركة عكسية قوية نحو المبدأ الفردي الحقيق . وكانت حركة أعنف قليلاً

من حركة النهضة في صورتها الأولى ، أما بالنسبة للثرية اليسوعية فتجذب أن  
مبادئها وتطبيقاتها العملية كانت مضادة تماماً للمثل العليا الجديدة لعصر النهضة.  
تلك المثل التي أنت فيما بعد إلى التقدم النقدي الفلسفي والعلمي ، ويمكننا أن  
نقول : إن طريقهم - رغم دقتها - قد أدت إلى كبت قوة الابتكار ، وإلى  
تعطيل القوى الذاتية ، وإلى الحجر على حرية الرأي. وهذا كله أدى إلى المعارضة  
فالأضحلال هذا على الرغم من أن هذا النظام في القرن الأول من ظهوره  
كان قد فاق جميع النظم الأخرى المنافسة له .

ولا يمكننا أن نكرر حقيقة عامة وهي أن الكنيسة الكاثوليكية  
الرومانية - لاسيما جماعة اليسوعيين - قد استعارت من جماعة البروتستانت  
وسيتلهم في نشر عقائدهم . ونهى الثرية عن طريق المدارس - وقد أدى هذا  
إلى زيادة أهمية المدارس - وتقوؤها أكثر كثيرا مما كان معترفا به من قبل .

### جماعة الخطباء - جماعة خطباء السيد المسيح :

جماعة خطابة يسوع The Oratory of Jesus جماعة تعليمية أسست  
لأول مرة في إيطاليا سنة ١٥٥٨ ، وأصبحت جماعة مستقلة في فرنسا سنة  
١٦١١ ، على أن أهمية هذه الجماعة - على أنها جماعة تعليمية - قد اقتصرت على  
فرنسا حيث نجحت سيطرتها سيطرة تامة على التعليم الثانوي ، بعد التخليص من  
النظام اليسوعي ، ولم تلبث أن دارت الدائرة عليهم كدارت على اليسوعيين .  
ثم أعيد تكوينهم سنة ١٨٥٢ ولكنهم تعرضوا للمصير نفسه . وتخصصت  
مدارسهم لإعداد التساوسة - وكان نظام جماعة الخطباء أقل شكلية وقسوة  
من نظام اليسوعيين ، وقد خصصوا جزءا كبيرا من وقتهم لدراسة اللغة القومية  
والدراسات العلمية والتاريخ والفلسفة - وقد كانوا أكثر جرأة ، وحرية  
في آرائهم وفي غرسهم لمبادئ الذاتية إلى حد أن جماعة البورت زونال ،

ارتأبت فيهم . ويمكن أن نقول إن أعمالهم وآثارهم التربوية احتلت من وجوه كثيرة منزلاً وسطاً بين نظائرها لدى اليسوعيين من جهة والجانسينيين من جهة أخرى .

### مدارس النورت رويال :

استمدت مدارس هذه الطائفة أهميتها لامن كثرة عددها ، ولامن طول المدة التي مكثتها ، إذ أنها كانت قليلة ، وكانت مدة بقائها واستمرارها لاتزيد على ٢٤ عاماً ( ١٦٣٧ - ١٦٦١ ) ولكنها استمدتها من نفوذها ومن طبيعة عملها إذ أن روحها وطريقتها كانت منافية لسيطرة التربية اليسوعية وواقصر تأثير هذه المدارس على فرنسا ، وانتشر بقيجة لكتابات نقر من أعضاء الطائفة تمسكوا ببعض المبادئ التي يمكن أن نعتبرها سابقة لأوانها . وارتبط بهذه المبادئ بعض المبادئ الأخرى التي وإن كانت قد تميزت بالروح الابنية التي كانت سائدة في هذا العصر ، وفي العصور التالية - فإنها كانت تعارض مع هذه الفكر الحديث .

### « ديفرجير دي حوران »

أنشأ هذه الطائفة « Duvergier de Hauranne » ( ١٥٨١ - ١٦٤٣ ) ويعرف أيضاً باسم القديس « سانت كيران Sant Cyran » نسبة إلى الدير الذي يرأسه . أما تنظيم مدارس هذه الطائفة ، ونشرت مبادئهم التربوية فيرجع إلى نيكول Nicole ( ١٦٥٦ - ١٦٩٥ ) ولانسيلوت Lancelot ( ١٦١٥ - ١٦٩٥ ) وأرنولد Arnold ( ١٦١٢ - ١٦٩٤ ) وكوستل Costel ( ١٦٢١ - ١٧٠٤ ) ورولان Rollin ( ١٦٦١ - ١٧٦١ ) وغيرهم - وجميعهم قد كتب رسائل



في التربية عم انتشارها ، وإلى هذه الجماعة يجب إضافة شخصيتين بارزتين من تلاميذهم المعروفين . هما « لافونتين ، La Fontaine ( ١٦٢١ - ١٦٩٥ ) وباسكال ( ١٦٢٣ - ١٦٦٢ ) اللذان كان لخطابتهما المسماة « بالخطابات الإقليمية ، المشهورة أعظم الأثر في نشر أعمال هذه الطائفة ، وفي سرد الآراء الكثيرة التي تضمنت نقد نظام اليسوعيين في ذلك العصر .

وكان أعضاء هذه الطائفة يسمون باسم « البورت رويال ، نسبة إلى الدير الذي كانت تدرب فيه الفتيات ، والذي لجأ إليه بعد إخلائه « كيران Cayran ، هو وشركاؤه في العزلة . وقد أطلق عليه اسم « المدرسة الصغرى Little School لتحاكي أي مظهر من مظاهر المعارضة مع الجامعة التي دب فيها الحسد الشديد جداً من أجل المجهود التربوي الذي قام به اليسوعيون ، ولإبراز ميزة من مميزات هذه المدارس « وهي قصر عملها على جماعة منتقاة من الأطفال يمكن أن يتأثروا ، ويشكلوا بطريق الاتصال الشخصي بالمدرسين . وامتازت هذه المدارس أيضاً بشدة عناية المدرس بالطفل - على أنهم بالغوا أشد العناية في هذا المبدأ لدرجة أن الطفل ما كان مطلقاً يترك لنفسه ، ولكنه كان تحت إشراف المدرس الشخصي في كل ساعات يومه ، وربما كان هذا التصرف نتيجة لفقيتهم الخالصة في أن الغرض من التربية هو تشكيل الطفل خلقياً ، وديلياً ، وتشكيل إرادته بإحاطته بالمؤثرات الطيبة - ولقد بالغوا في فهم الفكرة الدينية الثابتة حيثذ وهي أن طبيعة الطفل شريرة ، وأن مهمة التربية هي اقتلاع نوازع الشر ، واستبدال الروح الدينية الحقيقية بها . وقد أدى هذا بهم إلى استخدام بعض طرق أشد قسوة من تلك الطرق التي كان يستخدمها اليسوعيون . ومع ذلك فقد كان النافع الذي يحركهم إلى العمل كما يظهر من جميع مؤلفاتهم ومن طبيعة عملهم هو حب عميق للطفل . وهذا الهدف نفسه هو الذي أدى إلى ضيق مدلول التربية وإلى اتباع ضرب شديد من النظام .

ولكنه من جهة أخرى أدى إلى حسن فهم موضوع التربية ، وإصلاح طرقها ووسائلها . وهنا تبرز أهمية طاقة « البورت رويال » العملية في تطور نظم التربية الفرنسية ، وقد أذاعوا ذلك المبدأ الذي يحتم علينا أن نجهز الأطفال على دراسة ما يمكنهم أن يفهموه فحسب . ولذلك يجب أن يبدأ الأطفال بتعلم اللغة القومية بدلا من اللغة اللاتينية : وبعد أن يتمكن الطفل من اللغة التومية يمكنه أن يدرس اللغات القديمة بطريق التراجع وعندما يبدأ الطفل بتعلم اللغة اللاتينية يعطى أقل ما يمكن من قواعد اللغة ، ويقوم بالترجمة إلى اللغة القومية ثم يمرن على قراءة كثير من مختارات الأدب الكلاسيكي . أما استغلال المادة في الإعداد الخلقى فكان بدراسة الأدب بدلا من دراسة اللغة . ومن ثم تبرز لنا أهمية هذا الفرع القليل من الناس في تطور الأدب الفرنسى ونموه . وقد اهتم هؤلاء المربون أيضاً بدراسة الرياضيات ، ولقد أنتجوا في هذا الميدان أعظم الكتب الدراسية النافعة . ولم تدرس مواد الأدب ، والتاريخ ، والرياضة لأهميتها المادية فحسب . ولكنها كانت تدرس على أنها وسيلة لتشكيل بناء الآخر . وكانت اتجاهاتهم الفكرية نحو وضع أساس للتدريس بطريق سيطرة الطفل التامة على المعلومات البدائية ، ولكن على شريطة أن تجعل هذه السيطرة جذابة للطفل بقدر ما يمكن مع الاهتمام بالجوهريون الشكل ، والاتجاه إلى القوة المفكرة أكثر من الذاكرة ، وباستخدام الحواس بشكل أوسع مما جرت عليه العامة من قبل . على أن هذه المبادئ التربوية التقدمية برزت في كتاباتهم التربوية أكثر من وضوحها في أعمالهم المدرسية التي يمكننا الحكم عليها حكما سليما بتقدير ما أنتجوه في حياتهم القصيرة .

وكما أن جماعة اليسوعيين خطوا خطوة طيبة بإحلال التنافس محل الإجماع أو الخوف من العقاب الجسماني على أنه دافع للدراسة . فإن جماعة « البورت رويال » قد خطوا خطوة أبعد من ذلك وهي أنهم استعاضوا عن المنافسة

بالتقوى وبالحب من جانب الطفل - وبالحب والتحمس الديني من جانب المدرس . ثم إن جميع المدارس الدينية قد اعتمدت إلى حد كبير جداً على هذه المواقف ، ولكن نظراً للقضاء التام على عنصر المنافسة في مدارس (البورت رويال) نجد الاختلاف العظيم في الروح بين مدارس هذا النظام ومدارس الجزويت . وعلى الرغم من ذلك فقد اعترفت مدارس البورت رويال بأن الأطفال كانوا أحياناً عديمي الاكتراث . هذا إلى أن التفوق في الطرق ، وفي اختيار مواد المنهج كان يقابله ما فرض على الأطفال من حياة الزهد ، والتعسف الشديد ، والشكليات في السلوك .

### المدارس الأولية في الممالك البرتغالية :

قد سبق أن رأينا أن النمو الرئيسي لحركة الإصلاح الديني ظهر في تأسيس نظام من المدارس تشرف عليها الحكومة وتعاونها معاونة جزئية . وكان الأساس في هذا هو ذلك المبدأ القائل بأنه من واجب الأسرة ، والكنيسة ، والحكومة أن يعملوا على أن يلحق كل طفل بهذه المدارس ، ليحصل على التعليم الأولي على الأقل ..

ولقد كان نظام التعليم الشعبي في الولايات الألمانية هو أول نوع من أنواع هذا التعليم الحديث - ففي سنة ١٥٢٤ أسست مدينة «مجدبرج» ، مدارسها على النظام الذي وضعه «مارتن لوتر» ، وبعد ذلك بأربع سنوات نجد أن رئيس مقاطعة سكسونيا يقوم بتنفيذ خطة للمدارس اللاتينية وفقاً لإرشادات «ميلانكتون» ولم يوجد نظام تعليمي لعامة الشعب قبل سنة ١٥٢٩ . ففي تلك السنة نجد أن «دوق وتمبرج» يضع نظاماً تعليمياً خاصاً لم تعترف به الدولة إلا سنة ١٥٦٥ . وكان هذا النظام تطبيقاً لنظام سكسونيا في نطاق أوسع ، وذلك بإنشاء مدارس أولية قروية في جميع القرى يتعلم فيها الأطفال

القراءة ، والكتابة ، والدين ، والموسيقى الدينية . وقد اتسعت المدارس اللاتينية التي كانت منتشرة في كل بلدة ، ومدينة فشملت ست فرق بدلامن المدارس الثلاثية والفرق التي أنشئت تبعاً لخطوة ميلانكتون ، الأصلية في مقاطعة سكسونيا : وبلى هذه المدارس المدارس اللاتينية العليا التي اندمجت فيما بعد في المدارس اللاتينية وتكون منها مدارس أدبية من نوع الجنازيم وتلى هذه جميعاً الجامعة . وفي سنة ١٥٨٠ أعيد دراسة نظام مقاطعة سكسونيا بقصد محاكاة نظام التعليم الأول القوي المتبع في ولاية «دومبرج» ، وقد اقتبس هذا النظام إقباساً حرفياً من نظام «دومبرج» ، وظل هكذا دون مراجعة تذكر حتى سنة ١٧٧٣ .

وفي سنة ١٧٢٤ نجد أن القانون ينص على ضرورة اشتراك البنات مع الأولاد في الدراسة . وفي سنة ١٧٧٢ نجد أن التعليم الإلزامي من سن الخامسة حتى سن الرابعة عشر يصبح نافذاً وأن مجال المنهج يتسع إتساعاً شاملاً . وفي «نهل القرن السابع عشر نجد أن ولايات «دومبر» ، «دومبر دارماستاد» و«مدبرج» ، و«دهولشتين» ، وغيرها من الولايات الألمانية تتبع بعض النظم التي يمكن أن نعتبرها أرقى نوعاً من نظم ولاية «دومبرج» ، و«سكسونيا» . وأول مرة يطبق فيها مبدأ التعليم الإلزامي لجميع الطبقات كان في ولاية «Weimar» سنة ١٦١٩ فقد نص قانونها على أن جميع الأطفال بنين كانوا أو بنات يجب أن يبقوا بالمدارس من سن السادسة إلى سن الثانية عشر . وفي سنة ١٦٤٢ نجد أن «دوق جوتا أرنبست التقي Ernstthe Pious» الذي يرجع إليه الفضل أكثر مما يرجع لأي زعيم ألماني آخر في تأسيس نظام المدارس الألماني الحديث - نجد أنه - يضع نظاماً مفصلاً للمدارس النوقية ، وكان نظاماً لم يختلف في مبادئه الأساسية ولا في كثير من تفصيلاته اختلافًا جوهرياً عن النظام المتبع في الولايات الألمانية في الوقت الحاضر . وقد

تطلب هذا أن يلتحق الطفل والطفلة بالمدرسة في تلك المقاطعة في سن الخامسة . وكانت السنة الدراسية عشرة أشهر ، وكان الحضور إجباريا كل يوم . وكان اليوم المدرسي يستمر من التاسعة إلى الثانية عشرة ، ومن الواحدة حتى الرابعة بعد الظهر يوميا ماعدا أيام الأربعاء ، والسبت بعد الظهر . وكانت تفرض الغرامات على الآباء إذا تغيب أولادهم . وكانت مواد الدراسة هي المواد نفسها المقررة في نظام « وتبرج » ، يضاف إليها مادة الحساب . وقد حدد القانون العام كيفية تقسيم المدارس إلى فصول أو فرق ، وتفاصيل مواد الدراسة ، وطرق التدريس .

وكان لحرب الثلاثين عاما ( ١٦١٨ - ١٦٤٨ ) أسوأ الأثر في تطور نظم التربية ، والتعليم في الولايات الألمانية فلم يحدث أى تقدم سريع مستمر في أمور التعليم إلا في القرن الثامن عشر — ففي ذلك القرن نجد أن النظام المدرسي البروسي يزداد نمواً رغم أن نشأته ترجع إلى ١٦٤٨ ، وسرعان ما قفزت أمور التعليم ، واحتلت مكان الصدارة بين المسائل التربوية الأخرى ، لكننا نجد في ذلك الوقت أن العوامل السياسية تحكم في السيطرة على المدارس أكثر من العوامل الدينية .

ولم يسبق أى شعب آخر الولايات الألمانية في هذا المضمار . وظلت انجلترا حتى الجزء الأخير من القرن الثامن عشر تترك بذلك الجهود التربوية للأسرة أو الكنيسة ؛ وذلك بإنشاء معاهد خاصة أمثال المدارس الشعبية ، أو بعض الجمعيات الخاصة كجمعية ترقية المعارف المسيحية التي أسست سنة ١٦٩٩ . وجمعية المدارس البريطانية والأجنبية ( التي أسست سنة ١٨٠٥ ) والجمعية القومية التي تكونت ( سنة ١٨١١ ) ، وجمعية مدارس رياض الأطفال في الوطن والمستعمرات التي أسست سنة ١٨٣٩ .

أما في اسكتلندا نجد أن حركة الإصلاح الديني تنمض عن جهود

يرى إلى تأسيس المدارس تحت إشراف الكنيسة : ولكن ظلت الحال كذلك حتى سنة ١٦٩٦ قبل أن يظهر نظام تربوي حقيقى نتيجة للتعاون بين الحكومة ، والكنيسة . ففي تلك السنة وافق البرلمان على قانون هام يلزم الملاك فى كل مقاطعة أن يعدوا مكاناً يصلح لأن يكون مدرسة وأن يعملوا على رفع مرتبات موظفيها وفى حالة عدم تنفيذ الملاك لهذا القانون عهد إلى حاكم المقاطعة أن يتخذ الاجراءات اللازمة لتنفيذه . ولم يطلب من تلك المدارس اتباع منهج موحد ، ولكن ترك للكنيسة الإشراف على المدرس ، ورعاية هذه المدارس . وكان كثير من هذه المدارس تزود تلاميذها بالتعليم الثانوى بجانب التعليم الاولى ، وكانت ترسل طلبتها إلى الجامعة مباشرة . ولا غرابة بعد ذلك أن يقال : إن الشعب الاسكتلندى كانت لديه تسهيلات تربوية ، وأنهم وصل إلى مستوى عال من الذكاء لم يصل إليه غيره من سكان الامبراطورية . ولم يحدث أى تغيير هام فى نظم التربية والتعليم حتى مستهل القرن التاسع عشر فاتخذت التدابير لافتتاح أكبر من مدرسة واحدة فى الأبرشيات الكبرى ، ولاتنته الإشراف على المدرسين من يد الكنيسة إلى أبهى الضرائب . ومن تلك السنة بدأ النظام التعليمى المناسب للبدن والأقاليم الريفية ينمو بالتدرج .

أما فى هولندا فقد تأسس نظام للمدارس الأولية تحت إشراف الكنائس وعلى الرغم من قسوة الحروب الأسبانية فى القرن السادس عشر نجد أن زعماء الكنائس الهولندية الإصلاحية يبذلون جهودهم فى سبيل تربية الشباب ، ولكن لم تأت سنة ١٦١٨ حتى بدأت الكنيسة تتعاون مع الحكومة على وضع نظام للمدارس الأولية فى كل مقاطعة . ولقد كان هذا النظام محكماً بقدر ما كانت تسمح به الظروف المضطربة فى ذلك الوقت ، وكان هو الأساس الذى قامت عليه المدارس الأولى التى وجدت فيما بعد فى المستعمرات الأمريكية .

وذلك لأن الحكومة والكنيسة Church - state في هولندا قد حتما على الشركات التجارية أن تقوم بفتح المدارس ، والبكتائس في كل مستعمرة من مستعمراتها .

أما في أمريكا فإن باكورة نظم المدارس قد ظهرت في المستعمرات البيوريتانية في ولاية « نيو انجلاند » وكانت هي الأخرى من نتائج روح حركة الإصلاح الديني : وأول قانون عام وضع لإنشاء المدارس ظهر في سنة ١٦٤٧ في ولاية « ماسشوست » . ولهذا القانون مقدمة يكثر المؤلفون اقتباس بعض عبارتها . وقد أوضحت هذه المقدمة الدافع المسيطر على وضع القانون وقد ورد في هذه المقدمة ما يأتي :-

« لما كان من أهم أغراض الشيطان ذلك المغزى العتيق وهو أن يخول بين الناس وبين معرفة الكتاب المقدس ، وذلك بإبقائها في الصور السابقة سرّاً مستغلقاً مدوناً بلغة مجهولة ، ويتعرض الناس في الصور اللاحقة على الانصراف عن اللغات الأجنبية كي تبقى معاني الكتاب الأصلي المقدس معاً ومحولة بسياج كثيف من سحب مظلم فيؤولها الناشرون تأويلاً فاسداً . ولما كان غرضنا ألا تظل العلوم ، والمعارف دفنة في قبور آبائنا السابقين من رجال السياسة والدين - فقد أمرنا مستعمرين بإفقه في - يهودنا - أن تنشأ مدرسة لاتينية في كل بلدة بها مائة أسرة . وفي سنة ١٦٥٠ وضعت مستعمرة « كونكتكت » قانوناً يشبه هذا القانون في مضمونه .

### التعليم الأول في الممالك الرومانية الكاثوليكية :

لقد أدى الإخوان المسيحيون للتعليم الإلزامي على الأقل في فرنسا وبدرجة أقل في الممالك الكاثوليكية الأخرى - الخدمة نفسها التي أداها جماعة الجيزويت للتعليم الثانوي .

وفي سنة ١٦٤٨ تكونت طائفة ، إخوان المدارس المسيحية ، على يد  
جان بابتست ( ١٦٥١ - ١٧١٩ ) واعترفت بها البابوية سنة ١٧٢٤ . وفي  
السنة التي توفي فيها مؤسس هذه الطائفة كان لها ٢٧ مركزاً وانتسب إليها  
٢٧٤ عضواً ، وفي بداية عصر الثورة أصبح لها ١٢٢ مركزاً و ٨٠٠ عضواً .  
وفي القرن التاسع عشر تفرعت الجماعة حتى انتشرت في كل قطر بروتستانتي  
أو كاثوليكي . وقد جمعت مبادئهم وطرائقهم التربوية في كتاب إدارة المدارس  
The Conduct of Schools الذي صدر سنة ١٧٢٠ . وإتنا نجد في هذا  
الكتاب مثل ما نجد في دستور التربية اليسوعية ، من دقة في بيان  
التفصيلات ، وإيضاح للانجام الذي يسود نظام المدارس اليسوعية على  
اختلاف درجاتها .

وكانت فكرة التربية ، والاشراف على التعليم مصبوغتين بالصيغة  
البدنية . وكانت روح الورع بادية في إدارة المدارس ، وفي الاشراف عليها ،  
وكانت القاعدة الذهبية السائدة بين المعلمين والمتعلمين هي الصمت ، وكان  
المدرسون يمتنع تقريباً من الكلام . وكان على كل من المدرس والتلميذ أن  
يستخدم أقل عدد ممكن من الكلمات .

وكان العقاب يحل محل التوبيخ ، كما كانت الإشارات تقف عن الأوامر ،  
وكان يهتم بالعمل الكتابي ، وباستخدام جميع الوسائل الممكنة لتقييد العقل  
وقمه . وكان المدرسون يضطرون في كثير من الحالات إلى العقوبة البدنية .  
على عكس ما كان متبعاً في مدارس اليسوعيين ، ولكن توقيع هذه العقوبة  
كان خاضعاً لنظام معين وضعت هذه الجماعة وكانت تستخدم فيه أدوات معينة  
أجازت الجماعة استخدامها بصفة رسمية .

وكانت مواد الدراسة في تلك المدارس هي القراءة والكتابة والحساب  
ومبادئ الدين ، وهي المواد نفسها التي كانت تدرس في المدارس الأولية .



ومع أن مبادئ اللغة اللاتينية كانت تدرس في الفرق الراقية ، فإن الدراسة كانت باللغة القومية بوجه خاص . وكان التعليم في هذه المدارس بالجمان ، ولذلك كان هناك وجه شبه عظيم بين هذه المدارس ومدارس الجمعيات الدينية في إنجلترا السابق ذكرها من هذه الناحية ومن ناحية تطلب الاتجاه الديني أيضاً ومهما يكن من أمر الضيق ، والقمع ، اللذين امتازت بهما روح هذه المدارس وطرقها إذا ما قورنت بالمدارس الأولية البروتستانتية الأكثر حرية . فإن نظام هذه الجماعة كان أعظم من غيره من الأنظمة في أمرين هما : —

١ — إعداد المدرسين .

٢ — طرق التدريس ، وتقسيم الدراسة إلى مراحل .

وقد كانت هذه الجماعة أسبق من غيرها في الاقتراب بهذين الأمرين من المستوى الحديث . وهناك نقطة من نقط الضعف السائدة حيثئذٍ ولا سيما فيما يخص المدارس الأولية — تلك هي ضعف هيئة التدريس ضعفاً بارزاً وقد نشأ ذلك من جهة تأثر المدارس في سلوكها بإشراف الكنيسة المباشر ، ومن جهة أخرى من عدم استقرار الأحوال الاجتماعية في ذلك الوقت . وبعد أن كان رجال التعليم يختارون من بين رجال الدين الذين كانوا على شيء من المعرفة والتربية ، والذين لم يكن لديهم أى مشاغل أخرى — أصبح مدرسو المدارس الإلزامية يختارون من بين حفارى القبور ، والمجزة من رجال الجيش والإسكافين ، وغيرهم ممن كانوا يقومون بأعمالهم وهم جلوس ، أو يستمرون في أعمالهم جزءاً من السنة ، وفي أوائل سنة ١٦٨٥ افتتح الاخوان المسيحيون أول معهد لإعداد مدرسي المدارس الأولية . وحثمت القوانين على أن يمرن أعضاء هذه الجماعة تمرناً قنياً . ولقد ضمت إلى معاهد المعلمين الأخرى التي أنشئت فيما بعد بعض المدارس الابتدائية . وبقيت

هذه المدارس ليعتبر فيها طلبة تلك المعاهد على التدريس ردحا من الزمن دون أن تنشأ مدارس أخرى على مثالها .

وأما ما لحق طريقة التعليم من تحيين . فهو إحلال نظام التعليم الجمعي محل الطريقة الفردية وقد كان كل طفل يعلم بأعقم الطرق الابتكديات ، والكلمات البسيطة . ومبادئ القراءة والكتابة ومبادئ جميع العلوم التي تدرس بالمدارس الأولية . وحتى في مدارس اليسوعيين عندما كانت تقسم الفصول إلى مجموعات للقيام بالمناقشة بزعماء المتقدمين - وكان كل تلميذ يهرع إلى المدرس لالقاء الدرس بنفسه . وفي بعض المدارس الألمانية (الجنائيم) اتبعت طريقة تشبه طريقة العرفاء التي استخضمت بعد ذلك في إنجلترا . أما طريقة التعليم الجمعي باعتبارها طريقة منظمة ، أو مظهراً أساسياً من مظاهر التعليم في جميع المدارس الحديثة - فكان أول من استخدمها بصفة عامة هم إخوان هذه الجماعة . وكان من الضروري أن يستدعى أتباع هذه الطريقة تقسيم المدارس إلى فرق مختلفة في الكتابة على أساس أدق في مراعاة التدرج من النقص السابق المبني على تقسيم المدارس بحسب المادة فقط .

# الفصل الثامن

## التربية الواقعية

### ما معنى الواقعية ؟

إن الاتجاه الواقعي يمثل مرحلة راقية من أواخر مراحل النهضة ، رغم أن الحديث عنه لا يدخل عادة في الحديث عن عصر هذه الحركة . وكما أن النهضة في القرن الخامس عشر تكشفت مبدئياً عن اتباع الرغبات الفردية ، والسعي وراء الثقافة الشخصية ، ومن ثم أصبحت حركة أدبية جمالية . كذلك أصبحت النهضة في القرن السادس عشر خلقية إصلاحية ، وتطورت إلى حركة دينية ، وسياسة أو اجتماعية بوجه خاص . وفي القرن السابع عشر - وبفضل حركة التطور التي حدثت في حركة النهضة ، وأغراضها نفسها - تحولت إلى حركة بعيدة عن الطابع الشخصي والاجتماعي ، واتجهت نحو إدراك الحقيقة ، أي أنها أصبحت حركة فلسفية علمية . وعن هذه الحركة العلمية نشأت مبادئ العلوم الحديثة ، وعن تلك العلوم التي تشكلت لأول مرة في القرن السابع عشر ، وأخذت تشكل الآراء التربوية ، وتوجه تياراتها العملية الخاصة - تمخضت الحركة العلمية في التربية ، وأطلق عليها اسم «التربية الواقعية» ، فهي بمعنى آخر الثمرة الكاملة التي أثمرتها الثورة الفكرية في عصر النهضة في القرن السابع عشر :

ولكي نفهم ذلك نقول : إن حركة بحث الأفكار اليونانية كانت تنور

حول محور واحد . هو التساؤل عن كنه مظاهر الطبيعة . ثم انتقلت إلى دراسة كنه الإنسان دراسة ذاتية محضة .

وقد تناول الإنسانون هذه الدراسة الذاتية في إيطاليا ، ثم اتجهوا إلى دراسة مظاهر الطبيعة وتشكيل العلوم . وهكذا أصبحت الحركة الواقعية في القرن السابع عشر مصدر علوم القرن التاسع عشر في التزية وفي الفلسفة . وفي حدود التزية الواقعية أصبح أفق الفكر متسماً ، وأكثر رحابة من أفق العلوم الطبيعية . وارتبطت الحركة الواقعية مرة أخرى بالحركة الإنسانية التي قامت معارضة لاتجاهات المعرفة الحديثة البنيقة الأتق حين خضعت لإشراف الجماعات ، والسلطات المدرسية . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى سارت قنما حين صورت معنى التزية العملية في صورة صالحة تقبلها كثير من الشعوب عدة أجيال حرة طليقة غير مقيدة بأسس فلسفية ، ولا خاصة لسلطات مدرسية . وهذا هو السبب الذي من أجله سميت باسم الحركة الواقعية الاجتماعية . على أن هذه المظاهر المختلفة للحركة الواقعية كانت بشائر الحركة العلمية الواقعية الأولى . وقد اشتركت هذه مع تلك بدرجات متفاوتة في تشكيل الآراء التربوية المتنوعة المميزة للقرنين : الثامن عشر والتاسع عشر .

وكان لكل من هذه الحركات كثير من الزعماء وقليل من الكتاب المذيعين لمبادئها . وسنخصص بالذكر قليلا من هؤلاء لتسكن من الإلمام بتفاصيل هذه الاتجاهات الفكرية . أما في الحركة الواقعية التي تعد أكثر تمثيلا للزعة العلمية وتسمى « الحركة الحسية الواقعية » فإننا نجد أن رجال التزية الذين سندكرم عند الكلام على هذه الحركة قد لعبوا دوراً حيويا في تطور مبادئ التزية ، وتشكيل طرائقها . وأما هؤلاء الذين سندكرم عند الكلام على المظهرين الآخرين من مظاهر الحركة الواقعية ، فقد كانوا مذيعين

لأراء كانت قد قبلت قبولاً واسع المدى ، أو موضحين لطرائق عملية كانت قد انتشرت انتشاراً واسع النطاق - أكثر من أن يكونوا مبتكرين لأراء أو طرائق جديدة .

### المذهب الإنساني الواقعي . معنى التربية :

يقصد بالمذهب الإنساني الواقعي . مذهب تربوي ظهر في القرنين : السادس عشر ، والسابع عشر لأحياء المبادئ التربوية التي امتاز بها عصر النهضة الأول ، وذلك لمقاومة الاتجاه الإنساني التربوي الضيق الذي ظهر أمره في هذين القرنين . ولقد اتفق الإنسانيون الواقعيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين المخطوذي الأق على أن اللغات والآداب الكلاسيكية القديمة هي الهدف الوحيد للدراسة ، وعلى الأقل الوسيلة الوحيدة للتربية . وكان منهج الدراسة لدى الفريقين يتكون من هذه اللغات وآدابها وكانت هذه اللغات وآدابها في نظر الفريقين تمثل أرقى ما وصل إليه العقل البشري ، وتشتمل على أغزر ما أتجه الذكاء الإنساني . وليس هذا بحسب بل إنها تشمل أيضاً كل ما هو جدير بأن يعني به الإنسان .

ولكن رغم ذلك يوجد فرق جوهري بين هاتين الفئتين من حيث الفرض من الدراسة :

١ - فالمذهب الإنساني الكلاسيكي كان يهدف ، إلى الغاية اللغوية والأدبية التي تتحقق عن طريق لاتينية شيشرون ، وغايته هو إنتاج شباب روماني جديد ، وخلق لاتينية جديدة .

٢ - أما فرض الإنسانيين الواقعيين فكان على العكس من ذلك : إذ كانوا يهدفون إلى التوصل إلى معرفة الدوافع الانسانية ، ونظم الحياة البشرية والحياة وارتباطها بالطبيعة . وكانوا يرون أن الإغريق ، والرومان كانوا دون خيرهم من معاصريهم ، ومن أتوا بعدهم أكثر إلما بمحاث الطبيعة بدرجة أقرب إلى

الكمال ، وأشد تقديرًا لحقائق الحياة الاجتماعية بصورة أكثر مطابقة للواقع . من أجل ذلك كانت هذه اللغات القديمة وآدابها خير مرجع يجد فيه الإنسان أكل تعبير عن واجبات الإنسان وعن الفرص الملائمة له ، وما في الحياة مما يثير اهتمامه . هذا إلى أن هذه الآداب تسلي الإنسان في أيام محنته ، وتجلب له الشرف ، والسرور في أوقات سعادته . وليس هذا لحسب بل لولاها لحرم الإنسان نعيم الحياة كله ، ولفاته كل ما في الاختلاط الاجتماعي من وسائل التثقيف ، والتهديب .

ولم يكن التمكن من تلك اللغات ليؤدي إلى القدرة الكلامية بحيث يستطيع الإنسان أن يؤثر في الآخرين فخب ، ولكن عن طريق معرفة هذه اللغات يمكثنا معرفة أم العلوم من أمهات الكتب حيث تتوفر المادة الأساسية . فأحسن مرجع في العلوم الحربية هو ما قاله قيصر ، وأكرنيغون وخير مرجع للزراعة هو ما كتبه « فرجيل » و« ديموسيل » ، وأحسن مرجع للفنسة المعمارية هو مادونه « فيتروفيوس » . ولتعمق في الجغرافيا يجب أن نقرأ ما كتبه « ميللا » ، « سوليس » ، وإذا أردنا تعلم الطب فلن نجد لذلك أحسن مما ألفه « سلسس » ، وأوفى مصدر في التاريخ الطبيعي هو ما كتبه « بليي » ، و« سنكا » . وقد وضع أرسطو أسس جميع العلوم ، ووضع أفلاطون أساس الفلسفة ، ووضع شيشرون أسس نظم الحياة الاجتماعية . كما أن آباء الكنيسة وضعوا أساس الدين .

وكان غرض الإنسانيين الواقعيين هو السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم طبيعياً واجتماعياً عن طريق تعرف حياة القدماء في نطاق أوسع . غير أن كلا الحياتين - حياة الواقعيين ، وحياة القدماء - يمكن الإلمام بها بالتمكن من آداب اليونان والرومان . ويجب التمكن من شكلات هذه الآداب لأهميتها . ولم يكن التعليم وحده هو كل المقصود من التربية ، بل

إن التكوين الخلقى والنمو الجسمى والاجتماعى ، كانا من أركان التربية الهامة ، وقد حل الاهتمام بدراسة الأدب ، ويتذوق جماله محل الاهتمام بالدراسات اللغوية الشكلية .

### تمثل الحركة الانسانية الواقعية :

منذ أن تطورت هذه الحركة فى شكل معارض للحركة الانسانية الضيقة تخلصت عما يشبه مرحلة جديدة متأخرة عن عصر قادة النهضة .

ايرازمس Erasmus

عاش وناضل ضد هذه النزعة الرجعية وهو يعطينا صورة واضحة عن الإنسان الواقعى حين يقول فى كتابه « نظام الدراسات » :

« يبدو أن للفرقة نوعين : أحدهما الأشياء ، والآخر للألفاظ أو الكلمات - وذلك النوع الخاص بالكلمات يأتى أولاً ، وأما الخاص بالأشياء فأكثر أهمية . ولكن البعض فى دراستهم للأشياء يوجهون عناية فائقة للألفاظ . وبذلك يضيعون على أنفسهم وقتاً طويلاً بدون فائدة ، فالأشياء لا تتعين إلا بالإشارة أو الكلام ، فإذا كان الشخص غير خبير بالكلام فإنه يتخطى فى الحكم على الأشياء ويضل يلى قد يخطئ . وأخيراً ربما ترى أنه لا يوجد من هو أكثر استعداداً للخروج عن الموضوع والتلاعب بالألفاظ فى مواقف الكلام المخرجة من يقباهون بأنهم لا يباهون بالألفاظ عند البحث فى حقائق الأشياء .

ولذا ينبغي فى كل حالة ، تعلم أفضل الأشياء دفعة واحدة عن أفضل الأساتذة أيضاً : إذ أنه ليس هناك من هو أشد حمقا عن يبذل جهداً كبيراً فى تعلم شيء ما سيضطر فيما بعد إلى التخلي عنه يبذل جهد كبير أيضاً . ولا يوجد ما هو أسهل

تعلمنا بما هو صواب وحق، ولكن من العجيب أن أخبرك أن الأفكار الفاسدة إذا لصقت بالعقل يكون من الصعوبة بمكان انتزاعها منه . ومن ثم كان من حق قواعد اللغة أن تكون لها المنزلة الأولى، ومن الواجب أن يتعلمها الشبان باللغتين الأغريقية واللاتينية ، وبعد أن تتكون لديهم المقدرة على الكلام مع توخي الدقة ولو في غير طلاقة ، يجب أن توجه أذهانهم إلى معرفة حقائق الأشياء من قراءة كتب اليونان فع أنه يتجمع لدينا عرضا قدر لا يستهان به من المعرفة المتعلقة بحقائق الأشياء من الكتب نفسها التي ندرسها لترقية معارفنا اللغوية فإنه لا يزال من الواجب أن نرجع إلى مؤلفات الاغريق لنستقي منها المبادئ الأساسية التي تتضمن المعارف المتعلقة بالأشياء كلها تقريبا .

وإذا كانت معارف أرسطو وأوسع نطاقا ، فليس من الصواب تعيين الفريق الذي ينتمي إليه في ضوء الآراء التي عبر عنها في هذا الكتاب الواحد المسمى « نظام الدراسات » .

أما يمثلو الحركة الإنسانية الواقعية فقد جاموا متأخرين جيلا أو قرنا من الزمان عن عصور أرسطو .

### رابليه ( ١٤٨٣ - ١٥٥٣ )

هو خير معبر عن آراء الإنسانيين الواقعيين ، وأحسن مثل يضرب لهم . على أن أهمية رابليه في النظرية لم تأت مطلقاً عن طريق أثره المباشر الفعال في المدارس ، ولكنها أتت عن طريق أفكاره التي كان لها أثرها في «موتان» ، « ولوك » ، « وروسو » .

وبعد رابليه راهبا رغم طرده من أحد الأديرة ، وكان في عناء مستحکم مع جماعة الدومنيكيين الذين انتسب إليهم أخيراً - وهو واعظ رغم أنه ناصب الكنيسة العناء معظم أيام حياته ، وكان من الطبيعيين رغم احتقاره



للآراء العلمية النافذة ، ولتجارب عصره - وكان عالماً جامعياً غير أنه حكم حكماً قاسياً على اتجاهات الإنسانيين وعلى تعاليم زمانه .

ويتلخص عمل « رابليه » العظم في مكافئة حياة عصره الشكلية النافذة : سواء في دور الحكومة أو الكنيسة أو المدرسة . وكانت انتقاداته مرة لاذعة مصروغة في أسلوب عنيف مبالغ فيه ، ولكنها كانت تتطوى على بذور الإصلاح المرتقب في القرن السادس عشر : ولذا وجه نقداً لاذعاً لمنهج التربية القائمة على دراسة الألفاظ أو الكلمات بدلاً من دراسة الحقائق الحيوية . وقد حمل على التربية الأدبية الشكلية القديمة ، ونادى بوجود التربية المحتوية على العناصر الاجتماعية والحلقية والدينية ، والجسمية . تلك التربية التي تؤدي إلى الحرية في الفكر وفي العمل ، بدلاً من الاعتماد على السلطة : سواء أ كانت سلطة رجال المدرسة أو المؤلفين أو رجال الكنيسة . وقد أدت ممارسته للعب إلى أن يعنى عناية غير عادية بالعلوم ونحوها . وكان يرى أن جميع أنواع التربية يمكن الحصول عليها من بطون الكتب ، ولكن لا يمكن تحقيق ذلك إلا بعد استيعاب محتويات هذه الكتب ، وتطبيق حقائقها تطبيقاً فعلياً في الحياة . ويجب أن تكون مواد الدراسة سارة ، فالألعاب الرياضية وألعاب القوى من الواجب ممارستها لإدخال السرور على النفس ، ولما بها من فائدة في تكوين الطفل تكويناً جنسياً صحيحاً ، ولفائدتها الأدبية في مستقبل حياته ، وفضل « رابليه » أن تكون وسائلها جذابة لا إجبارية . ومن الممكن أن نعرف خلاصة وافية لأرائه التربوية من خاتمة خطاب « أرسله العملاق » « جواتو » إلى ابنه الذي اختاره « رابليه » بطلاً لأحاديثه النقدية ، ويتضمن خطاب هذا العملاق توجيهات خاصة بتربية ابنه . وذلك حيث يقول :

« إني أبني أن تعلم اللغات على أحسن وجه ، وأول هذه اللغات اللغة اليونانية كما يتقبلها « كروتيليان » ، ثم اللغة « اللاتينية » فاللغة « العبرية » ، وذلك

من أجل دراسة الكتب المقدسة وبعد ذلك تأتي اللغة الكلدانية والعربية .  
ولكن أسلوبك في اللغة اليونانية شديداً بأسلوب أفلاطون، وفي اللغة اللاتينية  
شديداً بأسلوب شيشرون . ولا تشغل نفسك بدراسة التاريخ الذي لا يبق في  
ذاكرتك . ولكي تحب بعض المساعدة فعليك بقراءة الكتب الوصفية في  
الجغرافيا - ذات البحوث المستفيضة - أما فيما يختص بالمواد الحرة : كالهندسة ،  
والحساب ، والموسيقى فإن أعطيتك عنها فكرة . وأنت لا تزال حدثاً صغيراً  
لك من العمر خمس سنوات أو ست . وعليك أن تتابعها إلى مدى أبعد ،  
وأن تدرس ما بقي منها إذا تمكنت من ذلك . وفيما يتعلق بالفلك فادرس كل  
قواعده ، واطرح جانباً قواعد علم التنجيم . وأما بخصوص القانون المدني  
فيجب أن تعرف قصوره عن ظهر قلب . ثم تقارنه بالفلسفة ، .

«وأما فيما يتعلق بمعرفة مظاهر الطبيعة فيجب عليك دراستها بدقة ، وبعناية  
فائقة ، كما يجب عليك أن تدرسها كوحدة بما فيها من بحار وأنهار ونباتات . ويجب  
أن تلم بأسمائها وبجميع طيور الهواء ، ويجب عليك الانتدع شيئاً خافياً دون  
أن تترنه كالأشجار ، والشجيرات سواء أ كانت في الغابة أو الحديقة  
- وكالاعتناء ، والأزهار التي تنمو فوق سطح الأرض ، وجميع أنواع المعادن  
المخبأة في باطنها . وجميع أنواع الأحجار الكريمة التي يمكن أن تراها  
في الأفطار الشرقية وفي البقاع الجنوبية من العالم . واهتم بنوع خاص بتتبع  
ما تحويه كتب علماء الطبيعة من العرب والرومان - ولا تحقر التلميذين  
ولا القباليين . وبوساطة بعض العمليات التشرحية يمكنك أن تعرف تركيب  
جسم الإنسان . وفي بعض ساعات النهار يمكنك أن تدرس بعض الكتب  
المقدسة أولاً في اللغة اليونانية كالعهد الجديد بما فيه من رسائل الرسل ، والعهد  
القديم بالعبري ، وبالاختصار دعني أرى فيك بحراً من العلم عميقاً لا قاع له .  
حتى إنه من الآن فصاعداً عندما تكتمل النمو ، وتصبح رجلاً ، وتدع

الدرس جانباً يجب عليك أن تتعلم الفروسية والأعمال الحربية وتمرينات الميدان . فحينئذ تصبح قادراً على الدفاع عن زملائك ، وأصدقائك وتسد حاجتهم وتحميمهم من المغيرين .

« وزيادة على هذا فإني أود لو تحاول أن تعرف مدى استفادتك من ذلك . وليس في طوطك من وسيلة أفضل من أن تظهر على ملا من الناس ما درست من علوم ، وما مارست من فنون في مباراة جميع الأشخاص أيا كانوا ، وأن تقضى مجالس العلماء في باريس وغيرها من الأماكن .

وقد أضاف « رابليه » إلى هذا التحليل الدقيق لهذه النظريات الإنسانية الواقعية استعراضاً لعناصر تربية طبيعية واجتماعية وخطية ودبيلة مستمدة من روح النهضة في أعلى درجاتها . وبالنظر في آراء « رابليه » التربوية على ملأها من مخالفة ظاهرة لشهرته ولآرائه المثبتة في باقي مؤلفاته - نستطيع أن نحكم أنه في مصاف المتقنين من زعماء الحركة الإنسانية الذين حاولوا أن يحيوا نظرية التربية الحرة في أوسع معانيها .

### يوحنا ملتون ( ١٦٠٨ - ١٦٧٤ )

هو الشاعر الإنجليزي المعروف . وقد نشر سنة ١٦٤٤ بحثاً تربوياً لا يزال يعتبر من أهم البحوث المعبرة عن آراء المدرسة الإنسانية الواقعية . ويسمى هذا البحث رسالة في التربية :

#### **Treatise on Education**

هاجم ملتون التربية المنتشرة في عصره على الوجه الآتي :  
أولاً : هاجم الطرق التي كانت متبعة في معالجة الدرس بالتعرض لقواعد اللغة بأسلوب شكلي ، وباتباع أسلوب لا يقل عن هذا في شكله في تمرينات الإنشاء .

ثانيا : وكذلك لم يفته مراعاة هذا النقص الثاني وهو : توجيه اهتمام الطلبة إلى التمكن من الناحية اللغوية دون أدنى اهتمام بالناحية الأدبية أو الموضوعية الشكلية :

وعلى فرض تلافى النقص في هذه الناحية فهناك شيء آخر يشير إليه ملتون وهو أن الترية الكاملة ليست موجودة بخلافها في لغات اليونان والرومان وآدابهم .

ويتلخص رأي « ملتون » في الهدف من الترية ، وفي طبيعتها في هذه الفقرة القصيرة : - .

« إن هدف الترية هو إصلاح ما أفسده آباؤنا الأولون ، وذلك بمعرفة الله معرفة حقيقية . ومن هذه المعرفة نستطيع أن نحبه ، وأن نحكيه ، ونتشبه به حتى نكون أكثر قربا منه . وذلك بالتخلي بأصدق الفضائل التي يارتباطها بجلال العقيدة المنبعث من السماء توصلنا إلى الكمال .

ولما كان عقلنا لا يستطيع - وهو سجين هذا الجسم - أن يقوم إلا على أسامر أشياء محسوسة ، ولا يمكنه أن يعرف الله ، والأشياء الغامضة معرفة واضحة إلا بالنظر في المخلوقات المحسوسة الصغيرة ، ودراستها دراسة منظمة دقيقة - فكذلك في التعليم الجيد ؛ لا بد لنا من اتباع الطريقة نفسها .

ونظراً لأن أي أمة لا تستطيع بمفردها أن تقوم بالتجارب الكافية ، ولا أن تضع التقاليد الكفيلة بالإلمام بكل نوع من أنواع الترية - فإتينا تعلم لغات أولئك الشعوب التي كانت في عصرها أحكم الشعوب ، وأكثرها نشاطاً ؛ فما اللغة إلا وسيلة تنقل إلينا الأشياء التي تنفعنا معرفتها .

وإذا كان لرجل مبرز في دراسة اللغات أن يفخر بأنه قد أمسك بنواحي جميع لغات « برج بابل » ، ولكنه مع ذلك لم يدرس ما انطوت عليه اللغات من آراء جوهرية كما تعلم كلماتها ، وموادها اللغوية - فليس له أن يدعى أنه

قد بلغ من الثقافة مثل ما بلغ أى رجل من عامة الشعب قد أحكم لفته  
الوطنية فقط .

ويتأثر « ملتون » فى تقريره للغرض من التربية بالدوافع الدينية التى  
شاع أمرها فى عصره . أما مواد الدراسة فى نظر هذا الشاعر العظيم فتتمثل  
للتربية الإنسانية فى أوسع معانها . وأما الغرض من استخدام هذه المواد ،  
وطرائق معالجتها فصبوغ بالصبغة الواقعية .

ويعقب ذلك تحليل دقيق يستدعى الإعجاب لأعمال المدرسة التى تتولى  
تربية التلميذ من الثانية عشرة إلى سن الحادية والعشرين : فى السنة الأولى  
يجب أن يلقن التلميذ المنهج المألوف فى قواعد اللغة اللاتينية ، وذلك مع  
الحساب والهندسة والتربية الأخلاقية . ثم يتبع ذلك دراسة الزراعة  
بقراءة كتب كولوملا Colanella وفيرو Verro وكاتو Cato ودراسة علم  
وظائف الأعضاء بقراءة كتب « أرسطوطاليس » ، وبيوفراستوس .  
ودراسة Theophrastus ودراسة فن العمارة بقراءة كتب فرتفيس Vitruvius ،  
ودراسة الفلسفة الطبيعية أخذاً عن سينكا Seneca ، وبلينى Pliny ودراسة  
الجغرافيا بقراره كتب « ميللا » Mela ، وسوليوس Solinus ودراسة الطب  
أخذاً عن سلوس Celsus .

ويجب أن يضاف إلى هذه الدراسات الطبيعية والرياضية قراءة الشعراء الذين  
تناولوا مواضيع المعرفة . ومن هؤلاء الشعراء : أورفيوس Orpheus وهوميروس  
Hesiod وثيروكريتس Theocritus ، وآراتس Aratus ، ونيكاندر Nicander  
وأبسيون Oppian وديونيسيوس Dionysius ولوكريتس Lucretius  
وما نيلوس Manilius وفرجيل Virgil وغيرهم .  
ومن هذا ترى أن اللاتينية واليونانية يجب أن يعرفا معرفة عرضية  
بجدة للإلمام بما فىهما من كنوز المعرفة والأدب .

وفي مراحل نمو الطفل التي تعقب هذه المرحلة لا بد له من دراسة الأخلاق، والاقتصاد، والسياسة، والتاريخ، واللاهوت، وتاريخ الكنيسة، والمنطق، والبلاغة، والإشياء والخطابة. وذلك بالرجوع إلى المؤلفين الذين تناولوا هذه الموضوعات. وهذه الوسيلة تصحح الخطب والمقالات وروايات المآسي والتواريخ، والشعر عند اليونان والرومان - من موضوعات هذا المنهج الدراسي الواسع النطاق.

ولم تكن دراسة الإغريقية، واللاتينية كافية للإلمام بهذه العلوم والفنون، ولذا دعت الحاجة إلى دراسة العبرية والآرامية واليونانية. وكذلك الإيطالية في أوقات الفراغ.

وخلاصة القول أن المواد التي اقترح «رابليه» على سبيل المزاج إدخالها في منهج الدراسة قد أدمجها «ملتون» فضلاً عن منهج الدراسة.

وأول ما يبدو من اعتراضات ضد هذه الترية «الملتونية»، هو استحالتها إلا على أفراد معدومين من نوع «ملتون» فقط - هذا إلى أن خطة «ملتون» كانت - بوجه محدود نظرية الإنسانيين الواقعيين - فهي مجرد تعليمات تربوية اقتبست من الكتب، وهي تربية قائمة على تقدير يتجاوز الحد للمعلومات والكتب. ولكنها على أي حال أحلت الجوهر محل الشكل، والفكر محل الكلام، والكتابة العملية محل الثقافة السطحية. فهي أوسع أفقاً من الترية الشكلية القوية السائدة.

وقد اعترض منهج الدراسة، ونظامها وتشكيلها التي اقترحها «ملتون» كثير من الجفاف الذي يحتمل أن يكون قد أتى نتيجة لميول «ملتون» اليوربانية الجافة أكثر من تأثير أي اتجاهات واقعية أخرى. فالجفاف والصلابة لا يرجعان إلى المذاهب الراقية الإنساني، ولكن إلى طبيعة «ملتون» نفسه.

وقد أدى ، ملتون ، خدمة خالدة للتربية وذلك بوضعه تعريفاً لها ،  
ومع أن هذا التعريف قد وضع في القرن السابع عشر فإن روحه هي روح  
التربية في جميع العصور . أما هذا التعريف فهو :-

« التربية الكاملة الصالحة هي التي تعد الرجل لأداء جميع الأعمال خاصها  
وعامها بعدل ومهارة وإحكام في أيام السلم والحرب » .

### أثر الحركة الإنسانية الواقعية في العمل المدرسي :

ليس من الممكن بالضرورة أن تنتج أثر الحركة الواقعية الإنسانية في  
العمل المدرسي ولأن نيين مقلده — ولم يوجد فرق خارجي يميز هذه الحركة  
عن الحركة الإنسانية الشائنة القديمة لا في هدفها ، ولا في طريقها .  
وبما لا شك فيه أنها لا تختلف عن الحركة الإنسانية من حيث التنظيم والإدارة ،  
وكان تأثيرها في المدارس مقصوراً على جهود مدرسين منفردين ، وبرامج  
خاصة . ولم يحتفظ بهذه التقاليد إلا نفر قليل من المدرسين وبعض المدارس .  
ومن النادر أن نجد مدرسة تأثرت تأثراً تاماً بهذه النزعة الجديدة ؛ فقد كانت  
الكلاسيكية تظن على كل النزعات الأخرى . وقد كان من الطبيعي أن تزدهر  
النزعة المادية الواقعية في الجامعات أكثر من ازدهارها في مدارسها من المدارس  
وذلك لأن الدراسة اللغوية الشكلية لا يمكن إحكامها إلا في المعاهد الدينية  
الراقية . ومع ذلك فقد كانت الدراسة بهذه المعاهد في الغالب دراسة شكلية  
تقليدية مصطنعة ينقصها الإهتمام والرغبة . وكل ما أداه لنا المذهب الإنساني  
الواقعي هو تهيئة السبيل للمذهب الإنساني الحسي الذي لم يلبث أن وجد له  
جبالاً في الأعمال التربوية المنظمة .

## المذهب الاجتماعي الواقعي :

المدلول التربوي لهذا المذهب :

يقصد بالمذهب الاجتماعي الواقعي أنه مذهب تربوي اعتنقه كثير من المربين في عصور سابقة ، ولكن هذا المذهب قد حاز القبول خلال القرنين : السابع عشر والثامن عشر ، وكان في هذين القرنين أيضاً أن شرح من الناحية النظرية آتم شرح . وقد وجد هذا المذهب أساساً له في عصر النهضة - هذا على الرغم من أن من انبروا للدفاع عنه نظروا إلى ثقافة المذهب الإنساني - في أحسن حالاتها - على أنها ثقافة ناقصة غير صالحة تماماً لتهيئة الفرد لحياة الرجل الكامل ، الجنتلمان ، أي الرجل المتعلم المهن . وفي هذا المعنى يقول « مونتaigne الممثل العظيم لهذا المذهب » إنه إذا لم يصقل العقل بالتربية ولم يكن حكمه على الأشياء أقرب إلى الصحة والاستقرار فإني أفضل أن يقضى تليذى كل وقته في لعب التيس . فاعليك إلا أن تلاحظ التليذ به أن يتخرج من المدرسة - وقد أمضى فيها خمس عشرة أو ست عشرة سنة - فتجد أنه أخرج إلى أقصى حد ونزق ، وغير صالح للعشرة ، ولا للقيام بمهام وظيفة ما ، وكل ما تلحظ فيه هو أن اللاتينية واليونانية قد خلقت منه شخصاً أشد غروراً مما كان قبل ذهابه إلى المدرسة .

فن واجب التربية أن تشكل ميول الشاب ومقدرته على الحكم الصحيح بحيث تضمن له مستقبلاً ناجحاً سعيداً . فالتربية الصحيحة إذن هي التي تهذب الطبع ، وتكون العقول تكوناً يضمن للنشء حياة عملية نافعة مملوءة بالمسرات ، وهذا الرأي نظر إلى التربية في أصدق معانيها ، وأنفع صورها على أنها إعداد الفرد إعداداً مباشراً لأن يحيا حياة الرجل الاجتماعي أو « رجل الدنيا » .



ولما كان هؤلاء المربون قد استمدوا آراءهم - على قدر الإمكان - من المثل العليا ، أوحيا التنسك الجامدة أو الشعور العاطفي المرهف - فإنهم قد نظروا إلى منهاج المدرسة العادى وإلى الدراسات الإنسانية المصبوغة بصبغة التقديس نظرة شكية ظاهرة .

وكان من الواجب في نظرهم أن تكون التربية هي إعداد الفرد إعداداً صادقاً لمستقبل على نافع ناجح سعيد ، مستقبل يكون فيه الفرد قابضاً على ناصية الأمور في عالم متمدين شكلي في مظاهره ، ولكنه بعيد عن الغلو في اتباع مستوى خلقى جامد .

وكان من الواجب في نظرهم أيضاً أن يعنى عناية خاصة بالرحلات الميدانية الأجل . فإنها من أهم عوامل التربية إن لم تكن هي التربية كلها لأنها تلمس تجارب الفرد وتبصره بأحوال الناس ، وعاداتهم وتكسبه معارف عملية نافعة . هذا إلى أن احتكاكاً كاحتكاكاً مباشراً بالأماكن والشعوب يحى في نفسه المعارف الثقافية التي استقاها من الدراسات الأدبية .

ومهما يكن من أمر فإن المذهب الاجتماعي الواقعى قضى بأن تحتل الأسفار ميدان التربية كله تقريباً . وليس هذا بالشئ الجديد في تاريخ التربية . فقد اتفق كثير من رجال التربية في كل العصور على أن الأسفار هي خير ما يمكن أن تنتم به الدراسة . فهي توسع من أفق الرجل العنلى ، ومن تجاربه . وقد عاجل كوتليان هذا الموضوع بعد أن أصبح من العادات المألوفة تماماً أن يرسل الرومان شبانهم إلى بلاد اليونان ليكملوا تربيتهم . وقد خصص (اسكام) جزءاً كبيراً من كتابه ( المدرس ) للطن في هذا النظام ، وللحط من قيمة التربية كما كانت تصورها الطائفة الراقية عادة . فقد قال : إن التعليم يكسب الإنسان في عام واحد قطراً من المعرفة أكثر مما تكسبه التجارب في عشرين عاماً . والتعليم يكسب المرء المعرفة وهو مطمئن آمن على نفسه . في حين أن

التجارب تجلب له من الشقاء أكثر مما تكسبه من الحكمة ، ثم إن «اسكام»  
يحدد كلامه فيقول : « إن الشاب الذي يتعلم في هذه المدرسة (مدرسة التجارب)  
التي توصف بأنها ممتازة . لا يلبث أن يسلك طريق الإثم ، ويصبح مشغول  
البدن ( بارتكاب الجرائم ) خيالي الفؤاد ثرثار اللسان ، ميالا إلى أحاديث  
قرناء السوء ، وإلى الخط من قيمة الله ودينه . ثم يعود إلى إنجلترا ، وقد تربى  
تربية سيئة . فلا يكون صادقا مع نفسه ، ولا مطيعاً لولى أمره ، ولا راغباً  
في أن يعبد الله ولا مطيعاً لما تقضى به حياة الصدق والأمانة . »

هذا هو رأى المحافظين من الانجليز في نتيجة التأثير بالثقافة الإيطالية  
الذنيوية في نفس الانجليزى ، ولم يكن هذا رأى الطائفة الراقية التي كانت  
وحدها تنفى بتربية أبنائها .

على أن هذا الرأى يمثل رأى فريق واحد من المربين ، وإليك رأى  
الفريق الآخر الذي يعبر عنه كوتيليان حيث يقول :-

دبت أن لو يكون لى ولد فأرسله إلى الخارج منذ نعومة أظفاره حتى  
يتمكن من أن يقوى عقله ، ويشحذ ذهنه باحتكاكه بالآخرين - إن العالم  
الكبير - الذى يضم أنواعا كثيرة تحت جلس واحد هو المرأة الحقيقية  
التي يجب أن ننظر إليها فنعرف حقيقة أنفسنا كما يجب . وفي نظرى أنه هو  
الكتاب الذى يجب أن يدرس الطالب الثانى بكل عناية . وسنعلم كيف  
نحكم على أفعالنا أحكاما حائبة ، وأن نصصح أخطاءنا ، وأن تعذى عقولنا ،  
وهذا أمر ليس هينا ، وذلك بالعلم بالفكاهات النادرة ، والفرق المتعددة ،  
والأحكام الكثيرة ، والآراء ، والقوانين ، والعادات . وسيعرف الإنسان  
ما يحسن العلم به وما يحسن الجهل به ، وما يجب أن يكون غرض الدراسة  
وهذهها . ويعرف حقيقة الشجاعة ، والعدالة ، ويعرف الفرق بين العبودية

والحرية . وإلى أى حد يجب أن يخشى المرء الموت والألم والعار ، وإلى أى حد يجب أن يتحمل كل نوع من أنواع المتاعب . .

« وسيعلم أيضاً أى قوى خفية تحركنا ، وأى سبب يدعو إلى تردنا ..  
لأنى أرى أن المبادئ الأولى التى يجب أن يزود بها الإنسان عقله هى المبادئ التى تسيطر على سلوكه ، وتوجه إحساسه وتعلمه أن يعرف نفسه ، ويعرف كيف يعيش ، وكيف يموت ميتة محمودة . .

وأما الدراسات الحرة فلنبداً منها بما يحيرنا .. لا بما لا ينفعنا ولا يصيرنا إلى حد ما بشئون الحياة ، ووسائل الانتفاع بها ، فلنخر من هذه الدراسات ما هو كفى بأن يوصلنا إلى هذا الغرض مباشرة . ولونتهأ لنا أن نحصر أعمال الإنسان فى حدودها الطبيعية المأدلة لوجدنا أن معظم الموضوعات التى تدرس الآن لا تعيدنا قائمة عظيمة ، بل لوجدنا أن فى بعض المواد النافعة بعض فقط ينبغى أن نهملها ، وأن تتبع إرشادات «سقراط» ونقصر دراساتها على ماله قائمة حقيقية . .

فالدراسات لم تحتقر . ولكن جعلت لها منزلة ثانوية ؛ إذ أنها ليست غاية بل هى وسيلة جزئية ناقصة لغاية وراها . والغاية هى الحياة العملية السعيدة الفعالة الناجحة . وهذا تصبح غاية خلقية وزيت عقلية . على أنها خلقية بالمعنى النفسى للكلمة . وهنا نجد أن فكرة حركة النهضة عن التربية قد اتضحت ، وارتفع شأنها . ولكن وسيلة النهضة إلى هذا الهدف لم تقبل - وذلك كما فى التربية الانسانية الضيقة . فقد قبلت الوسيلة ، ورفضت الهدف ، ولم تعتديه .

ولكن كما أن حركة النهضة بالغت فى الوسائل التربوية ، كذلك بالغت الحركة الانسانية فى تصور معنى التربية ، وطبيعتها ، فانتحازت إلى جانب

الفرد، ولذا كان اتجاه التربية ، والحياة التربوية الانسانية اتجاها فرديا من حيث قيمتها، وقياس نجاحها، ونزعتها العملية .

وكان من الواجب أن تكون التربية في أساليبها لدى الانسانيين سارة للفرد ، وأن تكون في موادها ذات قيمة ، وقنع له ، وأن تكون في نتائجها بحيث أن تعد المرء بالحكم العمل السليم اللازم لمهام الحياة ، وتزوده بالقدر المناسب من المعرفة ومن الوسائل الثقافية اللازمة للاستمتاع بساعات الفراغ .

وهذه التربية الواقعية الاجتماعية كانت نوعا من التربية لم يكن موجودا بشكل واسع في المدارس : فقد شغلها الانهماك في دراسة البلاغة والقواعد عن التفكير في الحياة السعيدة البهجة . وهذا النوع من الواقعية قد أبان عن نوع من التحليم يلائم طبقات المجتمع الارستقراطية في معظم الدول الأوربية في تلك القرون . وكانت الدراسة في المدارس الأجنبية يلجأ إليها إذا منعت<sup>٢</sup> التكاليف الطالب من السفر مع رائلته إلى الخارج .

يبدأن هذا المذهب التربوي قد وجد من الكتاب من عرضوا مبادئه في مؤلفاتهم ، وهو يعد ميشيل موتاين ، مثله الأول ، وقد كان موتاين من أنبه الكتاب ، وأسحرهم نيانا لا في في عصره فقط ، بل في جميع العصور . ومن المؤكد أنه كان من المربين الذين أحبه الناس إلى أقصى حد ، وإليك الحديث عنه .

#### ميشيل موتاين : ١٥٩٢ - ١٥٩٣

يمثل ميشيل موتاين النزعة الواقعية الاجتماعية في التربية . ويتجلى هذا في مقالاته في الخطابة وفي تربية الأطفال وفي حب الآباء لأطفالهم . وتقابلنا سموات كثيرة عند تحديد مذهب د موتاين ، التربوي . فالأستاذ Lourie

«لورى يعتقد أنه يمثل المذهب الإنسانى بينما مستر د كويك ، MP Quick بعده واقعياً . كما أن كثيراً من رجال الحرية يعتبرونه طبعياً . وقد شبه البعض «برابليه ، والبعض الآخر شبهه «بيكون» ، «وكومينوس» ، والبعض الثالث شبهه «بجون لوك» ، ولم يقتصر الأمر على ذلك بل شبه بعضهم «بجان جاك روسو» ، والواقع أنه ليس من الممكن أن تسوى بين اثنين من هؤلاء الفلاسفة التربويين وإن اتفقت بعض الآراء فيما بينهما . فبعض آراء مورتاين تشبه آراء كل من أولئك الفلاسفة ، فى حين أنه يخالف كلامهم فى البعض الآخر من آرائه ، وهذه الاختلافات مجتمعة تمثل النزعة التربوية المرفوعة بالنزعة الواقعية الاجتماعية ولكن «مورتاين» باعتباره متشككاً لا يحدد مبدأ من المبادئ . سوى أن جمع الآراء الماثورة فى الحرية ، بل فى غيرها من مظاهر الحياة والتفكير . هى عرضة للشك عنده ، ومع ذلك فينبينا نجد أن آرائه مطبوعة بطابع سلبى فى معظم الموضوعات ، فإن آراءه التربويين .. يظل عليها الطابع الإيجابى .

### مورتاين لا ينتمى إلى المذهب الإنسانى :

عاش مورتاين فى فرنسا فى العصر الذى بلغت فيه الحركة الأدبية - لاسيما الحركة الأدبية القاصرة - قتها . ذلك العصر الذى بلغت فيه فكرة إحياء العلوم الأدبية القديمة الذروة العليا . ولذا لم يسلم «مورتاين» نفسه من هذا التقليد التربوى السائد حينئذ . فهو يشير فى كل عبارة من عباراته تقريباً إلى أفكار رجال الأدب القديم . وبذلك يعطى عن ثقافته الأدبية . ومع أنه هو نفسه قد هاجم ذلك التقليد على أنه مثل أعلى يحتذى فى الحرية - فإنه يجذب الرجوع إلى القديم من الأفكار والمعاني على أنه ضرب من ضروب الثقافة والتهذيب ، لا على أنه أساس للحرية نفسها . ولقد نازع هذا الخط فى فهم المعرفة وفى

فهم التربية قائلا : « يمكننا أن نقصد البيضاء في قولنا : قال شيشرون كذا ، وكذا ، وهذه أفكار أرسطو ، وهذا هو كلام أفلاطون نفسه ولكن لماذا لا نقول : إن هذه أفكارنا ؟ وماذا يمكننا أن نعمل ؟ وكيف يمكننا أن نحكم ؟ » إن مثل هذه المعرفة « تشبه العملة الزائفة لا تنفع أحداً ، أما المعرفة التي نحصل عليها من الكتب فكان نصيبها منه أعظم الازدراء ؛ لأنها لا تمس الحياة الواقعية للفرد . « فإن التخبط الذي يعمره العلم بهذه الأشياء الكثيرة ليس من شأنه أن يصير مثيراً للنشاط الفكري ؛ إذ أنه من الممكن أن يوجد الفهم العادي الساذج جنباً إلى جنب مع جميع الأفكار والاحكام التي جمعها العالم ، واحتزنها دون أن يتفنع بها . »

وفي عبارة أخرى يقول مشيراً إلى ما شاع في عصره من الاهتمام بتلقين الألفاظ :

« إن العالم قد سلم زمام نفسه للكلام ، وقلما رأيت رجلاً دون أن يذلل في كثرة الكلام ، ومع ذلك فإن نصف حياتنا ينهب في اتباع هذا الأسلوب . »

وكان من نتائج ذلك أن ابتعدت تربيتنا عن التزعة الكلاسيكية السائدة . ثم يسترسل قائلا : « إنني لا أراغب أن يسجن تلميذنا هذا ويصبح عبداً للعمل ، ولا أودله أن يصبح نبأاً للهم والغم ، والأفكار السوداء ، وسوء الطبع ، وغير ذلك من صفات التلميذ المعتز بعلمه . كما أتى لا أود أن أخد روحه وأخضعه بالتعذيب يوماً خمس عشرة ساعة - لما يفعل البعض بحيث يظفون منه حصاناً مثقلاً بالأحمال . كما أتى لا أرى مناسباً أن أشجع فيه ميلاً شاذاً للقراءة ولو ظهر فيه هذا الميل . »

« يجب ألا نخطئ بين المعرفة والتربية . فالمعرفة ليست هي الهدف الأسمى من الحياة وليست أم عامل فيها . كما أن سر الحياة لا يمكن أن يهبل إليه

الإنسان عن طريق المدرسة ؛ وذلك لأنه « لو كال من الممكن أن نصبح متعلمين نتيجة لقراءة ما كتب غيرنا ، فليس من الممكن مطلقاً أن يصبح الرجل حكماً إلا بحكمته الخاصة به » .

### موتايين لا ينتمى إلى المذهب الواقعي الإنساني :

بعد ذلك يعنى «موتايين» بالآراء التى جعلت البعض يعتبره إنساناً واقعياً وذلك حيث يقول : «علينا أن نزود تلميذنا بالآشياء . وعندئذ تأتى الالفاظ أسرع مما ينتظر . فإذا لم تسع إليه الالفاظ فإنه سيبحث عنها ، ولكن المراد بالآشياء هنا هو الأفكار والمعاني ، وعلى أساس هذه الفجوة بين الالفاظ والأفكار يفضل موتايين دائماً الترية الأسبرطية على الترية الأثينية . وفى ذلك يقول : « لقد اهتم الأثينيون وأتبعوا عقولهم كثيراً بالالفاظ . أما الأسبرطيون فقد شغلوا أنفسهم بالبحث عن الحقائق مباشرة . ففي المدينة الأولى ثروة دائمة ولغو كثير ، بينما فى المدينة الأخرى تمرين للفكر ، ومن هذا نرى وجه شبه بينه وبين رابليه ، وملتن ، فى السماح باستخدام الكتب ، ولكنه يخالفهما مخالفة ظاهرة فى وجهة نظره التروبوية وفى معنى الترية .

### موتايين لا ينتمى إلى المذهب الواقعي الجسدى :

ولا يمكن أن نعتبر « موتايين » من أعضاء المذهب الواقعي الجسدى الذى يتبأن الكلام عنه ؛ إذ أنه إذا كان يعتقد فى تدريب الحواس ، فذلك راجع إلى أنه يعتقد أنها كل ما هو قابل لتلوع درجة الكمال فى الإنسان . وقد أكد أهمية العنصر الجسدى فى الترية إذ أنه يعتقد عقيدة القدماء فى أن العقل السليم فى الجسم السليم . واللغة القومية فى رأيه هو يجب أن تأتى أولاً ، ويجب أن تدرس بالطرق الطبيعية ، وهذه الآراء ليست مأخوذة من فلسفة جديدة

في العقل أو الطبيعة . ولكنه قصد بها معارضة التربية الإنسانية الجوفاء التي شاعت في عصره وتفضيله الدائم للأشياء إنما هو ظاهرة للاهتمام بالحقائق الفكرية لا بالظواهر العالية الخارجية كما هي الحال عند جماعة الحسيين الواقعيين . وإذا قيل بأن الإنسان أيضاً كان يبحث عن حقائق الحياة والفكر قبل « موتاين » ، أجبنا بأن الإنسان في عصر موتاين ، والصور التالية لم يتجه في البحث مثل هذا الاتجاه ، وإذا اتجه فإن بحثه كان في مجال ضيق وطريق غير مناسبة .

### موتاين لا يلتزم إلى المذهب الطبيعي :

وقد بنى الرأي الذي يجعل «موتاين» من أنصار الحركة الطبيعية أمثال «جان جاك روسو» على تشابه الآراء بينهما في كثير من التفاصيل . ولكن آراء روسو وموتاين يختلف بعضها عن بعض في كثير من الأصول . فروسو مثلاً ينادي : بأن أساس التربية اعتزال العالم معتقداً بأن كل ما يقدمه المجتمع شر . أما موتاين فهو على العكس من ذلك ، يرى بالطفل في خضم الحياة مبكراً . فهو مثلاً أرسل إلى الكلية في سن السادسة ، والتحق بالجامعة في سن الثالثة عشرة ، واعتقد أن أحسن وسيلة للتربية ، هو الاحتكاك المباشر بالحياة ؛ فهو كفيل بأن يهيئ المرء للحياة في المجتمع . وعلى الرغم من صفة الشك التي كانت تميزه فإنه يعتقد اعتقاداً جازماً في الطبيعة البشرية ، ويتخذ فيها أساساً للتربية . ويعتقد أن الإنسان يتعلم بالخبرة وحدها . ولكنه يخالف روسو حين يعتقد : أن الإنسان لا يتعلم بخبرته هو ، ولكن بخبرة غيره . ولذلك نراه يؤكد أهمية الاحتكاك بالإنسان وأهمية دراسة التاريخ حتى يوجه الطفل انتباهه إلى أولئك الذين يعيشون في سجلات التاريخ . وسيتمكن باستخدام



الكتب من أن يلم بما أخرجه العقول الجبارة في مختلف العصور الذهبية .  
ظيقرأ التاريخ لأعلى أنه سلسلة من سلاسل القصص المسلى ، ولكن على  
أنه وسيلة من وسائل تهذيب القدرة على الحكم ،

### فكرة موتاين عن التربية :

يقى علينا أن نذكر رأى موتاين فى الهدف من التربية كما عبر عنه فى  
عبارات مختلفة يتحدث فيها عن الفضيلة أو الأخلاق ، وعن الحكمة  
العملية فى هذا العالم ، كما فى قوله « ليس كافياً أن تربط التعليم بالروح ، بل يجب  
أن تربطه بالعمل أيضاً ، وأن ندمج كلا منها فى الآخر معاً : فليس بكاف  
أن تزين الروح بصبغة خفيفة ، بل بصبغة طبيعية كاملة . وإن لم تحسن  
حالة النفس ، ولم تقبل لونها الطبيعى فن الأفضل تركها وحدها ، «إتالانزى  
البدن وحده ولا العقل وحده ، وإنما نربى الإنسان باعتباره كلاً يجب ألا  
يقسم قسمين » .

وأما فكرته عن الفضيلة فقد بسطها وهو يتحدث عن رأيه فى وظيفة  
المدرس إذ يقول :

« على المدرس أن يجعل التلاميذ يشعرون بأن قيمة الفضيلة الصادقة  
تتحقق بما يترتب على اتباعها من سهولة ويسر وممتعة وسرور ، والفضيلة  
لا تكتسب بالقوة ، بل بالنظام والسلوك الطيب . والفضيلة هى أم الملائات  
البشرية . وهى إذ تقيم هذه الملائات على أسس عادلة تجعلها ملائات بريئة  
نقية دائمة ، وحين تخفف من غلوها تحافظ على نشاطها وبعد مداها .

وإذا خانتا الحظ العادى تمكنت الفضيلة أن تسير فى نهجها بدونها ، أو  
تضع بجهودها الخاصة خطة لا تتصف بالضعف وعدم الاستقرار . والفضيلة  
يمكن أن تكون غنية قوية عاقلة . وهى تعرف كيف تنام على فراش وثير

طبيب الراضة . والفضيلة تعشق الحياة والجمال والعظمة والصحة ولكن مهمتها المناسبة لها ، والخاصة بها - هي أن تعرف كيف تستغل هذه الأشياء ايجابية استغلالا حكيما ، وكيف تتخلص منها دون قلق أو ضجر . وهذه مهمة نبيلة أكثر من أن تكون متعبة ، ولكن بدونها تصبح الحياة مضطربة مشوهة غير طبيعية .

وقد يعترض البعض على ذلك بأن رأيه في الفضيلة لا يصور مثالية واقعية ، ولا مذهبا تصوفيا أو ثيقا . ولكن هذا مدفوع ؛ لأن رأيه صحيح مقبول للأوضاع الأخلاقية الشككية التي كانت منتشرة حينئذ . وأنه طعن في التحذلق العلمي الذي كان يعد حينئذ دليلا على الترية ، وأنه تعبير صريح عن مثالية خلقية صادقة أمينة وإن كان فيها شائبة من الاتجاه الماسى ، وأنه كان يقل في بعض نواحيه من المثالية المعنوية الخيالية الاستبدادية الغدبية الأثر التي ظهر أمرها في ذلك الوقت . فهو على الأقل رأى صالح للتطبيق له مستوى أرق مما عليه الحال حينئذ .

فا . عداد الكافي لمثل هذه الحياة يتحقق بدراسة الفلسفة التي ينبغي أن تعلمنا كيف نعيش ، لا في أى شئ نفكر . والفلاسفة الحقيقيون - إذا كانوا عظماء بمعارفهم فهم أكثر عظمة بأعمالهم . وبدراسة سلوكهم المثالي ، والإلمام بآثار أقوالهم ، وسوف يتعلم الإنسان ما ينبغي أن يتعلمه ، وما ينبغي أن يجمله . وسوف يعرف ما الذي يجب أن يكون الناية من الدراسة . وسوف يلم أيضاً بعمق الشجاعة ، والعفة والعدالة . وسوف يعرف الفرق بين الطموح والجشع ، وبين الاستعباد ، والحرية . وسوف يعرف بأى علامة يستطيع الإنسان أن يعرف جواهر الأشياء وحقائقها ، وإلى أى حد ينبغي للإنسان أن يخاف الموت ، والألم ، والعار .

ويمكن اختيار الدراسات الأخرى التي يحتاج إليها بتطبيق المبدأ نفسه .

«أما الدراسات الحرة فلنبدأ فيها بما يجرنا ، لا بما ينفعنا منها ولا يبهرننا إلى حد ما بشئون الحياة ووسائل الانتفاع بها . فلنختَر من هذه الدراسات ما هو كفيل بأن يوصلنا إلى هذا الهدف مباشرة » .

ففي ثانيا تلك العبارة نجد ذلك المبدأ الذي ستقبله المصور الحديثة . وفي حكاية مشتقة من الحياة اليونانية يقصها «موتائين» نجد تصويراً قريناً للمبدأ نفسه : فقد سئل «اجيسيلوس» Agenisilus مرة عن رأيه في أولى الأشياء وأشدّها مناسبة لأن يتعلمها الاطفال : فأجاب :

« هي الأشياء التي ينبغي أن يعملوها وهم رجال » .

فالدراسات التقليدية يجب ألا تهمل ، ولكن أهميتها ثانوية ، وتعتمد اعتماداً كبيراً على طريقة معالجتها . « وبعد أن تعلم تلميذك ما يجعله حكيماً مستقياً عليك أن تعلمه مبادئ المنطق ، والطبيعة ، والهندسة ، والخطابة . وبعد التدريب والإعداد ، سوف يسرع إلى احتضان العلم الذي يميل إليه بقلبه » .

وترتبط مبادئ الطريقة التي شرفها «موتائين» بمبدئه التربوي العام الذي أوضحه فيما سبق : فالمعرفة يجب أن يعضها المتعلم . والعمل يجب أن يقلد . والأفكار يجب أن تتحقق في السلوك . فالطفل يجب ألا يحفظ دروسه عن ظهر قلب بقدر ما يطبقها في سلوكه فليعلم أن يكررها بحسبه بالعمل . وسوف نكتشف عما إذا كان لديه حزم بملاحظة كيفية تناوله للأعمال ، وعما إذا كان لديه استقامة وعدل بملاحظة سلوكه وتصرفاته . وعما إذا كان لديه دماثة في الخلق ، وسداد في الحكم بملاحظة أسلوب حديثه ، وعن قوة احتماله بملاحظته في أثناء مرضه ، وعن مدى اعتداله وتغفله بملاحظته وهو يستمتع باللذات ، وعن مدى ميله للنظام بملاحظة كيفية معالجته للأمور ، وعن مدى

أكثراته بملاحظة ميوله العقلية ، واتجاهات ذوقه . . ففي هذه العبارة يتجلى لنا أمران هما عناصر المثل الأعلى التربوي ، وطبيعة الطريقة .

ويرجح أن أشهر عبارة يعبر بها موتاين عن رأيه في الطريقة ويضمنها خلاصة مبادئ التربية هي تلك العبارة التي يحمل بها على طريقة التعليم اللفظية التقليدية . وفيها يقول : -

« ليس مجرد الاستظهار معرفة مطلقاً ، بل إنه مجرد دعى لما سبق حفظه عن ظهر قلب . وما يعرفه الإنسان معرفة حقيقية مباشرة ، هو ما يمكنه التصرف فيه دون أن يرجع إلى الكتاب أو ينظر إلى نموذج . »

و يؤخذ من جميع هذه المبادئ التي سبق ذكرها أن التعليم يجب أن يكون محبباً إلى نفس الطفل . ومن الواجب أن نبذل جهودنا لنجعله جذاباً للنفس . ولذلك فإن القوانين الصارمة المنبعة في معظم المدارس لضمان التطبيق ، والجدد في العمل ، أمور مرفوضة

وخلاصة آراء « موتاين » التربية سواء أ كانت خاصة بالمهف ، أو بمواد الدراسة ، أو بالطريقة يعبر عنها « موتاين » بعبارة مقتبسة من كلام « شيشرون » ، وهي :

« إن فن الحياة العملية - وهو أرقى الفنون - قد اتبعوه في حياتهم العملية لا في تعاليمهم . »

### الحركة الواقعية الحسية :

المميزات العامة للحركة الواقعية الحسية :

يقصد بهذا الإصلاح Sense Realism ذلك المذهب التربوي الذي كان سائداً في القرن السابع عشر ، وتلك الفكرة التي شملت الظاهر المميزة للحركة الحسية السابق ذكرها ، ونشأت عنها ، وحوث - بالإضافة إلى ذلك - بذور

التربية الحديثة سواء عبر عنها بلغة علم النفس ، أو بلغة علم الاجتماع ، أو بلغة رجال العلم . فالعبارة مشتقة من الاعتقاد الجازم بأن المعرفة تأتي أولاً عن طريق الحواس . وإن التربية لذلك يجب أن تؤسس على الإدراك الحسي أكثر مما تبقى على نشاط الذاكرة ، وأن توجه إلى الاهتمام بأنواع مختلفة من المواد . وطبقاً للميزات المذكورة نجد أن الحركة العلية المبكرة ، صحيحة ، ولو أنها لا تبين بوضوح علاقة هذا الاتجاه بالحركة السابقة . ولأول مرة نرى نظرية في التربية تقوم على أسس عقلية أكثر من أن تقوم على أساس التجارب . ولهذا الأسباب أطلق ثون رومر Von Roumer جماعة المجددين ، على هذه الجماعة من المربين ، وفهم بعض رجال الإصلاح الذين ظهروا في عصور متأخرة ، ولكنهم تأثروا بروح هذه الحركة المبكرة .

وهذه العبارة . أى جماعة المجددين أو جماعة الواقعيين ، قد استعملت كثيراً للدلالة على أنصار هذه الفكرة . أو هذا الاتجاه الذى سيشرح بكثير من الوضوح .

وقد اعتقد هؤلاء الواقعيون أن التربية عملية طبيعية أكثر منها صناعية ، وأن القوانين والمبادئ التى يجب أن تؤسس عليها التربية يمكن الكشف عنها فى الطبيعة . وقد كانوا متأثرين فى اعتقادهم هذا بالاستكشافات الحديثة للطرق الطبيعية ، والاختراعات التى ترى إلى استغلال قوى الطبيعة مشفوعة بميل واحترام نحو المظاهر الطبيعية كصدر للمعرفة والحقيقة .

ونتيجة لهذا الاعتقاد ظهر اتجاهان واضحان فى مؤلفات مثل هذه الجماعة . وهما : -

أولاً : اتجاه نحو الاعتماد على البحث العلمى والتفكير المنطقى أكثر من الاعتماد على الخبرة العملية فى وضع علم فلسفة التربية .

ثانياً : - اتجاه نحو إحلال المواد المستمدة من العلوم الطبيعية ومن الحياة المعاصرة محل المواد الأدبية ، واللتوى المحضة فى برامج الدراسة .

والانجاء الأول يمثل المحاولة الأولى التي ظهرت على الاقل منذ عهد الإغريق لوضع التربية على أسس سيكولوجية ، ولو أنها كانت محاولة أولية أو بدائية ساذجة . وبينما يصر بعض هؤلاء الواقعيين على دراسة الطفل ، وتكييف عملية التربية تبعاً لميوله - فإن فكرتهم إزاء هذه المبادئ التربوية كانت متأثرة بنظرياتهم في المعرفة وبحرثهم في الكيفية التي تقدمت بها المعرفة على يد الانسان بوجه عام ، كما كانت الحال عند «بيكون» Bacon وكانت معرفة هؤلاء القوم بنمو عقل الطفل ، وتطور مظاهر نشاطه معرفة محدودة . وقد اتفقوا على مبدأ واضح لا يحتاج إلى دليل وهو : أن الطفل يجب أن يحيط بالفكرة أكثر مما يحيط بالأسلوب اللغوي ويجب أن يفهم الشيء قبل أن يعرف الكلمة ، وبعبارة أخرى يجب أن يعرف الكلمة بواسطة معرفة الشيء . وقد نشأ عن هذا المبدأ قيام ثورة فكرية سببت ثورة عملية في التربية . كما أدى أيضاً إلى تجديد آخر في نظم التربية ؛ إذ أوجب استخدام اللغة القومية في السنوات المدرسية الأولى ، فكان هذا سلاحاً تربوياً عملياً اكتسب صفة الدوام والاستمرار .

وإذا كان المتقدمون من زعماء الإصلاح «البروتستانت» وجماعة «الپورت رويال» قد أكدوا - كما رأينا من قبل - أهمية اللغة القومية . فإن جماعة الواقعيين الحسنيين قد بنوا لأول مرة أهمية استخدام اللغة القومية على أسس تربوية . نعم إن استخدام اللغة القومية كان شائعاً خلال القرن السابع عشر : فقد تغلبت اللغة الفرنسية في الحياة الدبلوماسية وحياة البلاط على اللغة اللاتينية ، كما أن عدد ما طبع من الكتب باللغة القومية في ألمانيا قد فاق ما طبع باللغة اللاتينية قبل نهاية ذلك القرن . ولكن الذي نريد أن نؤكد هنا هو أن هذه النزعة كانت أول أثر تربوي عام للآراء الاجتماعية ، والعملية ، والفلسفية التي ظهرت نتيجة لحركة النهضة .

وصحب هذا الاتجاه نحو الاهتمام بنمو الطفل الطبيعي والاجتماعي بدلاً من الاهتمام بأهداف التربية الشكلية التي كانت سائدة من قبل ، ونحو إحلال العلوم الطبيعية والاجتماعية محل المنهج اللغوي وإحلال اللغة القومية محل اللغة اللاتينية - صحب كل هذا تغير في الطريقة . وقد كانت هذه محاولة لابتكار طرق تعليمية مناسبة للواد الجديدة ، وللأهداف الحديثة من التربية . ومع أن المتقدمين من جماعة الواقعيين لم يصلوا مطلقاً إلى إعادة تشكيل هذه الطريقة العلمية أو - على الأقل - إلى إعادة الاهتمام بها ، فإن الفضل الأكبر في ذلك يرجع إلى ما حظى به « فرنسيس بيكون » من عظمة في عالم التربية . وهو كما سترى واحد من هؤلاء الواقعيين .

ولقد اتبع المربون الذين جاؤا بعد « بيكون » طريقة « الاستقراء » Induction هذه ، وعددها مفتاحاً لحل جميع المشاكل التربوية ، إن لم تكن أهم وسيلة لذلك الحل . ومن الناحية التربوية نجد أن هذه الفكرة قد تطورت إلى فكرة وضع طريقة عامة يمكن استخدامها لتعليم الأطفال جميع مواد الدراسة بطريقة جديدة جداً .

وباتباع هذه الطريقة أصبح في طاقة جميع التلاميذ أن يتقنوا تعلم جميع المواد ، بعد أن كانت النتائج سيئة فيما مضى ، سواء من حيث عدد التلاميذ الذين وصلوا إلى نتائج طيبة ، أو من حيث المواد التي أتقن دراستها هؤلاء الأفراد القلائل الناجحون .

ومن الضروري أن نشير إلى ميزة أخرى من مميزات مفكرى القرن السابع عشر حتى تتمكن من فهم اتجاهات جماعة الواقعيين الحبيين ، أو قادة الحركة العلمية في التربية ، الذين كانوا في تفكيرهم فيما يمكن أن تقدمه التربية الجديدة من خدمات إنما يشاركون معاصريهم فيما يجيش بصورهم من آمال . وقد نشأ عن خيبة الأمل الناتجة عن فشل حركة الإصلاح الديني ، أو إحياء

الدراسات الكلاسيكية في إحداث أى إصلاح اجتماعى سريع. أن اتجه مفكرو ذلك العصر وكتاباه الذين ناضلوا في سبيل تقدم الإنسانية ، اتجهوا إلى العلوم ، والطرق الحديثة لإزالة مساوىء ذلك العصر. وكانت هذه النزعة الجديدة المعروفة باسم الحركة العلمية الشاملة الجديدة Pansophic movement ترى إلى رفع متوسط مستوى تحصيل الفرد العادى العلمى ، والفكرى ، والنشاطى - إلى المستوى الذى لم يصل إليه إلا الأفراد المحظيرون . وذلك بنشر المعرفة الخاصة بالإنسان وبالحياة وبالطبيعة وباستخدام الطرق الحديثة .

وعندما نظمت المعرفة ، وقويت ، وتوحدت باستخدام طرق الاستقراء الحديثة رأى جماعة الحسيين الواقعيين أن طريق الحصول على المعرفة سهل مبس . وباستخدام الطرق الحديثة ، واللغات القومية السالفة الذكر أصبح في مقدور الإنسان أن يستوعب كل اللغات اللازمة في الوقت نفسه ، وبالمجهود نفسه الذى يبذل لاستيعاب لغة واحدة على أساس النظام القديم . وبذلك ، وعلى أساس هذه المعرفة الموحدة ، والمبسطة التى يمكن كل شخص أن يحصا عليها - يستطيع الجنس البشرى أن يسير قدما في طريق الكشف ، والاختراع ، وتهذيب النفس . وهذا وإن كان قد تحقق إلى حد ما في القرون التالية ، إلا أن إدراكه أصبح المثل الأعلى للنوع الإنسانى ، والمهدف الذى يرمى إلى تحقيقه ، وفي هذا النظام وهذه الطريقة الموحدة وضعوا آمالهم : أولا : في اتباع لغة قومية موحدة - أو على الأقل في اتباع لغات قومية موحدة .

ثانياً : في إيجاد عقيدة واحدة . مكان تلك الكتل من العقائد المتضاربة التى لا حصر لها .

ثالثاً : في إنشاء نظام سياسى موحد .

هنا وعلينا أن نلاحظ أن العقل وحده لا السلطة الخارجية أصبح



أساس هذه الاتجاهات . ولقد وجدت التربية الجميلة في القرن السابع عشر صداها في مؤلفات العصر ، ولكن رغم ذلك فقد كان لها أثر محدود في المدارس ، ولم يزد على أن يكون نمواً تدريجياً غير ملحوظ .

### بعض ممثلي الحركة الحسية الواقعية :

لقد كان من الطبيعي أن حركة هامة كهذه الحركة - وقد دامت طويلاً - ستحظى بالعناية في مؤلفات كثير من الرجال ، وفي أعمالهم : فقد تناول فريق منهم بعض مظاهر تلك الحركة في الوقت الذي تناولها الآخرون بأجمعها وهناك اثنان أو ثلاثة من هؤلاء الذين كتبوا قبل الحركة الفلسفية التي كونها وأنشأها ، سيكون ، ، وديكارت ، يستحقون الدراسة لو سمح المجال بذلك . ومن بين هؤلاء بيتر رامس Peter Ramus الفرنسي ، ولوفيكوفيتش الأسباني Ludovic Vlivis ، ومالكاستر الإنجليزي Mulcaster وهول Hoolie وهارتلب Hartlib ، وبيتى Petty ، والفيلسوف سيكون ، وفوق هؤلاء جميعاً سرخ ، Cyech ، وكوميدوس ولكننا لا نستطيع أن ندرس دراسة تفصيلية إلا اثنين من هؤلاء هما : سيكون ، وكوميدوس .

ريتشارد ملكاستر Richard Mulcaster (١٥٣١ - ١٦١١)

كان من قادة هؤلاء الكتاب ، ومن أشهر المدرسين الانجليز الأوائل . فقد كان ناظراً للمدرسة « مرثانت تابلور » Merchant Taylors من سنة ١٥٦١ إلى سنة ١٥٨٦ ، والمدرسة « سانت بول » St Paul من سنة ١٥٨٦ إلى سنة ١٦٠٨ . وكان حين يتكلم يتحدث كدرس على مجرب ، وكفيلسوف واضح لنظريات . والأمر الهام الذي يسترعى نظرنا من خدمته وهو ناظر لـهاتين المدرستين الممثلتين لحركة النهضة - هو مناقشته الهامة الخاصة بالتربية التي يمكن أن تلخصها في : أن دراسة اللغة القومية ينبغي أن تتقدم على دراسة

اللاتينية من حيث الأهمية ، ومن حيث بدء تدريسها ، وذلك لأنها اللغة القومية بالإضافة إلى أنها هي اللغة الوحيدة التي يستخدمها غالبية الأطفال حتى أولئك الذين يلتحقون بالمدارس اللاتينية . وكان مالكاستر بعيداً عن الاعتقاد بأن التربية يجب أن تكون عامة ، ولكنه كان يعتقد أنها يجب أن تكون مفيدة لمن يدرسها . وكانت لغته الانجليزية راقية ، وكان صريحاً تملؤه الشجاعة الأدبية في اعترافاته ، وكان يكتب باللغة الانجليزية بأسلوب يدعى أنه نموذج للدراسات الحديثة . ومثله في ذلك مثل كتابات « شيشرون » ، باللغة اللاتينية وكتابات « ديموثيس Demothenes » ، باللغة اليونانية . وقد خصص كتاباً من كتبه للحديث عن اللغة القومية - وعنوانه :

« البداية التي تبحث في كتابة اللغة الانجليزية على الوجه الصحيح » :

The Elementarie, which entrateth chieffe of the right Writing of the English tung.

وله كتاب طبع سنة ١٥٨١ وعنوانه :

المواضع التي تختبر فيها الظروف اللازمة لتعليم الأطفال المهارة في استخدام كتبهم أو المحافظة على صحة أبدانهم .

Positions wherein those circumstances be examined, which are necessary for the Training up of children either for skill in their booke or health in Ther bodie.

وفيه يذكر بعض الآراء التي يمكن أن تضعه بين مصلحي القرن التالي . ويبلغ عدد المواضع خمسة وأربعين ، ولكن معظمها يتعلق بتربية الجسم وتهذيب الخلق بواسطة الألعاب والتمرينات البدنية .

ولما كانت المراهب الطبيعية للطفل يجب أن تهتم بها ، ويجب أن تدرس ، ولما كانت هذه المراهب تنمو بالتربية البدنية - فلا غرابة بعد إذا كانت هذه

التربية تعد جزءاً هاماً من فكره التربوية . وقد قسم القوى العقلية عند الطفل إلى ثلاثة أقسام ، فالذكاء ، الفهم ، والذاكرة للحفظ ، وقوة الإدراك للتمييز ولم يكن كتابه تحليلاً سيكولوجياً جامعاً ، ولكنه يمد حركة في سبيل الاتجاه الصحيح . ويلاحظ في كتابه أنه يتحدث عن فكرة التربية طبقاً للطبيعة ، وفي شكل معقول أكثر من مبالغة القرن الثامن عشر . وقد استنكر ملكاستر الطريقة التقليدية المتبعة في ذلك الوقت ، التي كانت ترمي إلى اقتلاع كثير من الميول ، ومظاهر نشاط الأطفال الطبيعية ، ونادى بملكاستر ، بأن التربية يجب ألا تهدف إلى كبت الطفل أو الضغط عليه . بل يجب أن تهدف إلى مساعدة الطبيعة على إتمام عملها بكمال . وقد نتج عن هذا الرأي عن طبيعة التربية ثلاث نتائج . على جانب كبير من الأهمية :

أولاً : أن الأطفال جميعاً يمكنهم الاستفادة من بعض الفترات الأولى في اللغة القومية . في حين أن عدداً كبيراً منهم يرغب في تعليم اللغات القديمة العالية التي لا تناسب مع الجيـح .

ثانياً : أن التعليم في مرحلته ليس مقصوداً على الفتى بل هو حق للفتاة أيضاً .

ثالثاً : أن التربية المدرسية أفضل بكثير من التربية على أيدي المدرسين الخصوصيين .

ولقد أدى الرأي الأخير إلى تخصيص أحد « المواضع » بالكلام عن إعداد المدرسين . وهو بحث من تلك البحوث القيمة التي يتضمنها كتابه ، وتدلل على بعد نظر المؤلف .

ولقد استوفى الدفاع عن إعداد المدرسين ، وأفاض فيه . ولكن بالإضافة إلى ذلك اعتقد بملكاستر أن الجامعات يجب أن تعنى بهذا الإعداد

كما تعنى بالقانون ، وبالطب ، وبالوزارة . وذلك ماتحقق في القرن التاسع عشر ، ولو أن التنبؤ به قد حدث في القرن السادس عشر .

ولكن إلى جانب تأكيد ملكاستر ، للناحية الرياضية لم يحدثنا حديثاً مستفيضاً عن أهم ناحية يهتم بها جماعة الحسين والواقين ، ألا وهي تدريب الحواس بدراسة الظواهر الطبيعية ، ولكنه باهتمامه بالرياضة البدنية وناحية التقليل من أهمية اللغة اللاتينية والاعريقية ، وبتفضيله اللغة القومية ، والمطالبة بدراسة الطفل ، وأن تكون التربية محبة إلى نفسه ، وبمبادئه بأن تكون التربية متمشية مع طبيعة الطفل - بهذا كله يمد على وفاق مع المتأخرين من رجال الحركة الحسية الواقية ، كما يمد من عطاء السابقين الأولين منهم .

#### فرانسيس بيكون . ١٥٦١ - ١٥٢٦

الفيلسوف الإنجليزي الشهير ، وكان أعظم الفلاسفة البعدي النظر الدين تبنا بما يملكه المستقبل من إصلاحات في طبيعة الحياة الفكرية ، وفي شئون التربية . وكان قليل الاهتمام والمعرفة بالمشكلات التربوية . وكتب قليلا عن هذين الموضوعين بطريقة مباشرة . ولكن إليه يرجع الفضل في أنه هو الذي وضع العلم والتعليم والتربية أساساً جديداً ، وهدفاً جديداً ، واتجه بهذه جميعاً اتجاهاً مبتكراً : ولم يكن « يكون » مبتكراً لأفكار جديدة ، ولكنه خصر جميع الاتجاهات التي نشأت في عصر النهضة معارضة لوجود أى سلطة خارجية على الحياة العقلية ، وعجزة اكتشاف حقائق عالم الظواهر الطبيعية ، وعالم الفكر . فهو لم يبتكر طريقة جديدة ؛ إذ أن الطريقة الاستقرائية هي الطريقة التي يستخدمها كل إنسان بصفة عملية . كما

أنها كانت الطريقة التي اتبعها بصفة عملية المتأخرون من فلاسفة اليونان، ومن شاركهم في تراثهم الفكري .

جعل ليكون للفلسفة أو العلم ، أو الحياة العقلية بوجه عام هدفاً جليداً . يتجلى ذلك في رفضه الغرض الذي شاع من قبل وهو تكديس المعلومات النظرية ، بدلا من الاهتمام بالغرض العملي التفعلي . فقد قال عن المعارف القديمة : « إن الفلسفة والعلوم العقلية القديمة مثلها مثل التماثيل تزين ، ويحتفل بها . وهي تشبه هذه التماثيل أيضاً من حيث أنها لا تتحرك من المكان الذي وضعت فيه ، وقد قارن بين الفلسفة القديمة والفنون الميكانيكية العملية النافعة التي تنمو وتسير في طريق الكمال يوماً بعد يوم لأن لها أغراضاً عملية قعية .

فالحياة العقلية أو الفلسفية ينبغي أن تكون مثمرة بحملها عملية على خلاف ما كانت عليه الحياة النظرية القديمة .

وما ينطبق على الحياة الفلسفية بوجه عام ينطبق على طريقها . ألا وهي التزينة : فالمعارف إذا كانت مثمرة عم نفعها الكثير لا القليل من الناس . ولا سبيل لجمال الحياة الفلسفية أو العلمية نافعة إلا ببنائها على أساس جديد وهو الطبيعة . فالمعرفة العملية ينبغي أن تؤخذ من بيتنا الطبيعية ، ومظاهرها وطرانقها : لا من دراسه مظاهر الحياة العقلية التي شغلت الفلاسفة منذ عصر قدماء الإغريق .

وعاد الفلسفة الجديدة هو علم الطبيعة لاعلم الأخلاق ولا علم اللاهوت ، ولا فلسفة ما وراء الطبيعة التي اتخذتها المذاهب الفلسفية السابقة أساساً لمباحثها . وحتى الفلسفات السياسية والحلقة قد اكتسبت لها معاني جديدة بالاتصال بالعلوم الطبيعية وبذلك تنبأ « سيكون » بتطور تلك العلوم ، ومهد

الطريق لتقدمها في القرنين : الثامن عشر ، والتاسع عشر . وإن هذا ينطبق بصورة أوضح على التربية وفقاً لمبادئ أتباعه يكون . وترجع أهمية المذهب الحسى الواقعى فى هذه الفترة إلى هذا المبدأ التربوى الذى على أساسه وضعت فيما بعد نظرية هامة هى : أن المعرفة جميعها تأتى إلى الإنسان فى أول أمرها بطريق الحواس ، ولم يدرك ليكون هذه الحقيقة إدراكاً تاماً ، كما لم يدركها من أتوا من بعده حتى أتى (لوك) فإن اهتمام هؤلاء كان بالناحية الموضوعية الخارجية . وتلك هى كيف يمكن الحصول على المعرفة ، وجعلها عملية نافعة للنوع الإنسانى ، لا بالناحية الذاتية وهى كيف يحصل الفرد على هذه المعرفة من الوجهة النفسية .

وهذا الاتجاه الجديد فى الحياة الفكرية وفى التربية كان بعيداً كل البعد عن الناحية الشكلية التى تميزت بها التربية القديمة . كما كان قريباً من فكرة الواقعية الحديثة . وقد ابتعد عن البحث فى الكلمات ، والنظريات المجردة واهتم بالبحث فى الأشياء والأفكار والحقائق . ولم توجه الحياة الفكرية إلى تكبر . فظم الفكر المحدود الذى اكتفت بالتعاريف والتصورات المجردة ، كما لم توجه التربية إلى التمكن من الكلمات وتكوين المقدرة المنطقية على تناول القياس بالتمرين على الجدل والمناقشة واستخدام الصيغ اللغوية وعلى وضع الحدود والتعريفات .

وسواء ما كان ذلك الاتجاه القديم قد نشأ نتيجة للحركة الدينية البروتستانتية أو الرومانية ، أو نتيجة لحركة ما وراء الطبيعة الارسطائية أو الفلسفية ، أو نتيجة للحركة الإنسانية والشكلية اللغوية . فإن الفكرة التربوية الأساسية فيها جميعاً كانت واحدة . أما الحركة الجديدة فقد اتجهت من ناحيتها الفكرية نحو صوغ مبادئ جديدة ، ووضع طرق حديثة للبحث . هذا من ناحية ، ومن الناحية التربوية قد اتجهت هذه الحركة الجديدة إلى عالم الطبيعة

وعالم المجتمع وإلى استخدام الطرق التي يمكن أن تبنى في الفرد القدرة على مجابهة عالم الحقائق .

ولم يكن « يكون » نفسه أول من تنبأ بهذه الميول في التربة بل سبقه إليها « كوبرنيكس » Copernicus ، وفيلسوف Vives ، ودافنسي Da Vinci ، كما أن غيرهم قد اشترك مع يكون في البحث نفسه أمثال جاليليو Galileo ، وديكارط Des cartes ، وكيبلر Kepler ، وجروتيوس Grotius ، وبويل Boyle ، وغيرهم . ولكن يكون دونهم جميعاً قد قبض على ناصية المشكلة : فوضع فصول هذه الاتجاهات الفكرية ، وكون قوانينها . وأما من حيث الحلول الواقعية فقد كان إنتاجه فيها أقل من إنتاج كثير من زملائه . وفي سنة ١٥٩٢ أرسل إلى والده يقول « وعندي من الأغراض التفكيرية المتطرفة مثل ما عندي من الأغراض الاجتماعية المعتدلة ، إذ أنني قد أخذت ميدان المعرفة ميدان عملي ، وإذا ما استطعت تطهيرها ( المعرفة ) من نوعين من أنواع المظاهر : أحدهما - المناقشات الحادة التي تؤدي إلى الشجار والجدل واللفظيات . والثاني - التجارب العمياء والتقاليد السامية وبحوث الأدعياء التي لا تستند إلى أسس علمية - فإني أأمل أن أصل إلى نتائج تتعلق بالصناعة وبالاختراعات المجدية النافعة التي هي أحسن ما في ذلك الميدان » .

وكانت خطته كما جاءت في مقدمة كتابه « التجديد العظيم » ،

*Instauratio Magna*

هي أن يقيم هيكلًا جديدًا للمعرفة ، تاركا استخدام تلك المواد التي استخدمها الأقدمون ، والتي كانت في اعتقاده خطيرة وغير مجدية . يقول يكون في هذا الكتاب : « إنه من العبث أن نتوقع تقدماً محسوساً في العلم من بناء وتصميم أشياء جديدة على الأسس الفكرية التي توصل إليها الأقدمون ؛

فعلينا أن نبدأ بدءاً جديداً ، إلا إذا كنا نريد أن نظل إلى الأبد ندور في دائرة مستمكين بمشروعات دنيئة مستهجنة .

وقع وضع هذه الخطط لا ليتبعها وحده فحسب ، بل لتكون أساساً للجهود الفكرية في المستقبل ، ولم يقصد بجهوده إلا أن تكون نموذجاً مصغراً لتطبيق هذه الخطوة . وكان أول جزء من أجزاء خطته :

استعراض المعرفة الإنسانية في طورها الحالي . وذلك لتكون صورة عامة للعالم الفكري لاتشمل الحقائق المعروفة جيداً أو القواعد السابقة فحسب ، ولكنها تشمل أيضاً تلك المناطق المجهولة الجدياء التي بالرغم من أنها في متناول الباحثين - إلا أن العقل البشري لم يتناولها بالبحث إلا نادراً . وهذا هو ما تضمنه كتابة المسمى « مقدمة للعلم » وهو الجزء الذي آتته من خطته على وجه التقريب أما الجزء الثاني فيتلخص في :

وضع طريقة لبحث الظواهر الطبيعية وفي تجديد الطريقة التي يمكن بها إقامة ذلك البناء الجديد على الأساس الذي وضع فيما مضى . وهذه هي الأداة الجديدة أو الطريقة الحديثة أو الطريقة الاستقرائية التي تعارض أداة « أرسطو » وطريقته القياسية التي حددت طرق التعلم عدة قرون . ولقد قام ليكون بجزء من هذا العمل ، وكان تأثيره في الأفكار الحديثة تأثيراً عميقاً .

وكان الجزء الثالث من خطته يتضمن جمع نتائج التجارب الطبيعية تحت عنوان « التاريخ التجريبي للطبيعة » .

ولم يتم من هذا الكتاب إلا بعض الأجزاء . وكان الجزء الرابع هو : محاولة وضع خطة عامة للفلسفة الطبيعية ومحاولة بناء تلك انفسلة من المواد الناتجة من التجارب الطبيعية الخاصة بالطريقة الاستقرائية .



أما الجزآن : الخامس والسادس من خطته وهي بناء الهيكل نفسه ، فكان من الواجب أن يتضمنا النتائج العملية السابق الحصول عليها ، ومحاولة صوغ الفلسفة الحقيقية للطبيعة . ومع أنه توجد إشارات مبشرة في كتب « يكون » خاصة بالجزء الخامس من خطته - على الأقل - فإنه بالضرورة لم يستطع أن يعمل إلا قليلا في تنفيذ النصف الثاني منها . وقد بذلت جهود متواصلة في العصور التالية لعصر يكون في إتباع خطته ، ولكنها لم تفلح في الوصول إلى مثله العليا . ولم يكن غرض يكون الرئيسي أن يضع نظاما كاملا للتفكير ، ولكنه قصد أن يضع خطوطاً رئيسية يسير عليها الفكر في جهوده وتقدمه .

ويمكن أي تلخص بإيجاز تأثير يكون الذي يؤول بالكلام على الأمرين السابق ذكرهما . وهما :-

(١) مادة الترية . (٢) وأساسها . أو بعبارة أخرى : (١) أثره في مواد الدراسة . و (٢) وفي الطرق الحديثة . فنقول :-

مادة الترية :

كان كثير من الفلاسفة والمربين ورجال السياسة المعاصرين يشاركونه في التطلع إلى تكوين ملكة المعرفة الإنسانية كلها ، وإعادة تنظيمها بحيث تؤدي إلى زيادة الرفاهية الإنسانية ، بل إلى بعث المجتمع البشري بعثاً جديداً ، لا على أساس المعرفة الأدبية القديمة التي قصرت اهتمامها على الإنسان ، بل على أساس المعرفة العلمية التي تدور حول الطبيعة ، ولذلك تهتم بما في عناصر الطبيعة من الانسجام لا بما فيها من أوجه الاختلاف . ولقد كان هذا هو مبدأ المعرفة العامة الذي شاع في القرن السابع عشر . وكان القوم يعتقدون أن مثل هذه المعرفة الموحدة بهذا الشكل معرفة سهلة نسبياً . فالمعرفة المؤسسة على وحدة الطبيعة لا على الاختلافات الإنسانية تدور حول قوانين ومبادئ يمكن البحث فيها بطرق محدودة معينة لا بطرق

الحديث والتخمين ، وتبحث في قوى يمكن التسلط عليها ، واستخدامها لتقديم  
 لبشرية ، وهي قوى صالحة لا قوى هادمة . ومثل هذه المعرفة يجب أن تستند  
 أولاً - بصفة أساسية من دراسة كنه الطبيعة ، وبعد ذلك - بصفة ثانوية من  
 دراسة كنه العقل أو طبيعته أى من : اللغة ، والآداب ، والعقائد الدينية في  
 الصور القديمة . ومهمة التربية في المدارس ، هي نشر هذه المعرفة الطبيعية  
 العلمية ؛ لأنها بعد أن تصبح موحدة تكون في متناول كل طفل . وحينئذ نذاع  
 ونشر على هذا الوجه فإن مشاكل المجتمع - وخاصة المشاكل المتعلقة  
 بالاختلاف في كلام الإنسان والاختلاف في العقائد ونظام الحكم - ستجد من  
 يتصدى لحلها . وكان سيكون يعتقد أن التربية المسماة باسم « تقاليد » ، والتي  
 يقصد بها توصيل معلومات السلف إلى الخلف - ينبغي أن تكون في ذاتها  
 موضوعاً للدرس على أنها أعم عمل اجتماعي .

خلال تلك القرون العديدة منذ فجر النهضة اتسعت معلومات الإنسان  
 الخاصة بالعالم المادي ، ولم يسر عالم الفكر جنباً إلى جنب معها . وكان هم  
 « يكون » منصرفاً إلى توسيع عالم الفكر حتى لا يجارى المعرفة التجريبية  
 فحسب أو يجارها في توسعها فقط ، ولكن ليتغلب عليها ويفوقها . وقد رأى  
 « يكون » أنه لا يشرفاً أن تقف الحدود العقلية عندما اكتشفه القدماء ،  
 ومن ثم كان من الواجب توجيه الدراسة نحو كنه الطبيعة على أنها الوسيلة  
 الوحيدة لجلب التوازن بين الأشياء وبين الفرص العملية والواجبات والمعرفة .  
 وكان من رأى أتباع يكون أن تكون هذه المعرفة الجديدة المثمرة هي  
 موضوع الدرس في المدارس ؛ لأن المعرفة تأتي بطريق الحواس . ولأن هذه  
 المعرفة هي المعرفة الوحيدة النافعة الحقيقية ، ولأن مثل تلك المعرفة تكون الجزء

الأكبر من المشروع الفكرى المسى « المعرفة العامة » ، ولأنها كانت الوسيلة لتجديد المجتمع .

تلك هي الصورة الأولى للحركة الحسية الواقعية في الترية . وقد حصلت الترية حيثئذ على ما هو أ كثر من مجرد قائمة فردية من الناحية الدينية ، والعملية . وبذلك اكتسبت قيمة اجتماعية لم تعهد من قبل . وكانت الترية في نظرة « سيكون » ، مثلها كمثل العلم نفسه فاهى إلا وسيلة لغاية ، وهي سيطرة الإنسان على كل شيء « العلم البشرى والسعادة البشرية صنوان » ، ولا حد لمثل تلك المعرفة وتلك السيطرة . وإذا كانت آمال أولئك الرجال الذين أغرام مبدأ المعرفة العامة - تبدوا لنا أموراً خيالية الآن ، فإنه لا يقل عن تلك المقترحات المعينة التي قصد منها توسيع سيطرة الإنسان بطريق معرفة الطبيعة والتي تنبأ بها « سيكون » ، ولم تتحقق إلا في عصرنا فقط :

ويمكن تلخيص جميع تعاليم « سيكون » ، فيما يختص بفرض الترية وموضوعها في فقرة واحدة كتبت عن الحياة العقلية بأجمعها وهي « ليس الإنسان سوى غادم ومترجم للطبيعة ؛ فكل ما يصدر عنه وما يلزم به ما هو إلا ما يلاحظه عن نظام الطبيعة في الحقيقة أو في الفكر . وفيما عدا هذا فإنه لا يعلم شيئاً ولا يمكنه القيام بشيء ؛ لأن - لسبب الأسباب لا يمكن لأى قوة ضم عراها ، ولا تمكن السيطرة على الطبيعة إلا بالخضوع لها . وعلى ذلك فإن هذين الموضوعين التوأمين . وهما : المعرفة البشرية ، والقوة البشرية « يلتقيان في الواقع في نقطة واحدة ، والسبب في الفشل في العمل هو جهلنا بالأسباب » .

ولم يشر « سيكون » ، إلا إشارة ضمنية في مؤلفاته إلى مدى تأثير آرائه العامة المتعلقة بالمعرفة في الناحية العقلية الترية . فالنصوص النهائية من مثاليته

التي لم تتم ، وهى المسماة (١) « The Allants » ، أى الأطلانتى الجديدة قد خصصت لوصف المعهد التربوى المثالى ، أو جامعة البحث التى يسميها « بيت سليمان » .

وهى جامعة سبق خيال « سيكون » إلى تصويرها . قائمة بأعمال أكثر من التى تقوم بها فى الوقت الحاضر الجامعات والأقسام العلية الحكومية ، والباحثون من رجال العلم . وكان تصويره لها بأسلوب على لا يزال حتى الآن فى عالم الأمانى الإنسانية التى لم تتحقق . وكان مما تنبأ به سيكون من المبتكرات العلية العظيمة الشأن : ترقية الأجناس من الحيوان والنبات . وطرائق للعلاج بالحقن بالمصل تحت الجلد . وتحسين المعادن كما فى حال الصلب . وتحويل مختلف أنواع الطاقة . واستخدام الآلة البخارية . وتيسير سبل الوصول إلى الأماكن النائية .

ومع هذا فإننا نجد حتى فى تصور هذه المبتكرات أن العناية موجهة إلى الروح - المبادئ أكثر من التفاصيل .

### طريقة التربية :

ولكى تصبح البحوث العلية التى تتضمن البحوث التربوية - قوية ونافعة ، كان لابد من إيجاد طريقة جديدة ، ومواد دراسية حديثة . والواقع أن المواد الدراسية الحديثة لا يمكن تناولها إلا بطريقة جديدة . وفى ذلك يقول سيكون « البحث عن الحقيقة طريقتان : -

الأولى : الانتقال من الإحساس ودراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادئ .

---

(١) يريد يكون بهذا مجازاً ، وقد أخذ هذا الاسم من عقيدة شاعت لدى القدماء . مؤلفها أن المحيط الأطلسى جزيرة بهذا الاسم . مما أهلها حياة مثالية . - المرجع -

العامة . ومن هذه المبادئ العامة ، وما تضمنتها من حقائق يقينية تنتقل إلى مبادئ أخرى أقل منها عموماً . وهذه هي الطريقة المثبتة الآن .

والأخرى : هي صوغ المبادئ العامة النهائية بطريق الإحساس ، وخص الجزئيات ، والاستمرار في الصعود التدريجي عما هو عام إلى ما هو أعم حتى نصل إلى المبادئ . والأصول العامة البالغة أقصى درجات العموم . وهذه هي الطريقة المثلى ، ولكنها لم تطبق حتى الآن .

فالطريقة القديمة في التفكير محورها نقطة البدء . وهي قاطعة عامة - أو بديهية - أو قضية معينة . في حين أن الطريقة الحديثة محورها الهدف المنشود ، وهو عبارة عن مشكلة علمية يراد حلها بدراسة الجزئيات والعناصر . وفي هذه الطريقة تستخدم الملاحظة - لا السلطة الخارجية - لمعرفة الجزئيات ، وخص العناصر . فتحل المشكلة ، وتحديد المبادئ بطريق الاستقراء . وبذلك يمكن الوصول إلى الهدف العمل عن طريق تطبيق المبدأ العام بالطريقة القياسية - على المشكلة العملية التي هي قيد البحث . ونتيجة لذلك يحدث الاختراع : أي تطبيق المعرفة تطبيقاً عملياً للوصول إلى سعادة الإنسان وقوته . وهذه هي الدائرة الكاملة لتفكيره . يكون ، الشامل لطريق البحث . فالطريقة القياسية هنا ليست طريقة أساسية ، بل هي طريقة ثانوية . ولا ينكر يكون - كما يفعل كثير من أتباعه - أهميتها وصلاحياتها في الكشف عن الحقيقة ، ولكنه ينكر أن الحقيقة التي يمكن الوصول إليها بتلك الطريقة تؤدي إلى تقدم القوى والمنافع البشرية . وهو يعترف بوجود علم اللاهوت بجانب علم الطبيعة . ويعترف أيضاً أن الطريقة القياسية مع التمثيل هي الطريقة المناسبة للبحث في علم اللاهوت . وفي الحقيقة يمكن أن نقول : إن يكون لم يكن معادياً لاستخدام قياس التمثيل في أجزاء كثيرة من أعماله .

وقد حدث في عصر يكون تقدم ملحوظ نتيجة لظهور الابتكارات

الحديثة التي كشف العلماء عنها بطريق المصادفة . ولكن يكون قصد أن يستبدل بالإعتداد على الصدفة الإعتقاد على البحث العلمي المنظم ؛ لأنه إذا حدث مرة أو مرتين أن يصل أحد الأشخاص بطريق المصادفة على مالم يصل إليه بعد بذل الجهد في البحث والتنقيب ، فما لا شك فيه أن العكس سوف يحدث على مر الزمن ، ذلك لأن الصدفة تعمل عمداً بيطء ، وعدم نظام على سبيل التدرج ، أما البحث العلمي فيحقق أغراضه باستمرار وسرعة ، وبطريق منظم .

ولقد كشف عن الطريقة الجديدة - فن الكشف ، وفن الاختراع ، - في كتابة المسمى (الأداة الجديدة) فإلى يكون يرجع الفضل في وضع الأسس المنطقية للطريقة الجديدة . كما أن «أرسطو» وضع الأسس المنطقية للطريقة القديمة . على أن المصنف الذي اعتقد سيكون أنه ذو قيمة وحيدة = هو السيطرة على الطبيعة . ففرقتها ، والإلمام بمخائنها هو مصدر تلك السيطرة . وطريق الملاحظة والبحث والتجربة هو الطريق الوحيد للوصول إلى تلك المعرفة . وهذه المعرفة لا يمكن الوصول إليها بالطرق التي اتبعها رجال الفلسفة المدرسية القديمة . (طرق التعريف والقياس) وهي طرق كانت كافية في صلاحيتها للوصول إلى الحقائق التي كانوا يبحثون عنها . ولكن هذه الحقائق لم تكن في نظر يكون جديدة بالبحث . ولم يرتض يكون النظرية الإسمية على أنها نظرية تتحدد جميع طرائق التفكير . وكان القدماء يعبرون عن هذه النظرية بقولهم «لا يدرك العقل إلا ما تدركه الحواس من قبل» ، ويعبر عنها المحدثون بعبارة أخرى تحمل هذا المعنى : ذلك لأنه كان يرى أن الحواس بوجه خاص إذا لم تضبط لا يعتمد عليها . وقد عارض طريقة الملاحظة التي لا تؤيدها التجربة التي وضعها أرسطو بالقوة نفسها التي عارض بها طريقة الاستدلال القياسي التي وضعها الفلاسفة المدرسيون .

فإدراكات الحواس يجب أن تعتمد على التجربة . وليس الحس ولا العقل بحجة كافية يعتمد عليهما في الوصول إلى الحقيقة إذا ترك المرء ونفسه ؛ فالعقل قد يخطئ . كما في تجربة إدراك درجة الحرارة ، والعقل قد يخطئ . كما في تحليل د بطليموس ، لحركة الأرض والشمس الذي تقبله المنكرون زمناً طويلاً . والحقائق لا يمكن الوصول إليها بمجرد جمع الأمثلة المتشابهة ، وقد رفض سيكون هذه الطريقة التي تمثلها طريقة أرسطو الاستقرائية ، كرفض الطريقة التجريبية التي ينقصها التدريب والتمرين . فالتعليم الذي يمكن الوصول إليه بطريق الاستقراء يصبح عديم القيمة مالم يؤيده «المثل السلي» ، وذلك لأن حالة سليية واحدة منافية للقانون العام كفيته بأن تقضى على أى عدد من الحالات الإيجابية عند تكوين قانون ، أو مبدأ عام كبادئ الطبيعة .

ولقد أطلق ليكون اسم أصنام أو أوهام على العقبات أو الصعاب التي تقف في طريق استخدام الطرق السليمة ، والكشف عن المعرفة الجديرة بأن يبذل الإنسان جهده في الوصول إليها . وكان ذلك في كتابه «الأداة الجديدة» ، وقد قسم ليكون هذه الأوام إلى : —

أولاً : — ( أوهام القبيلة ) وهي تلك الأوام الدفينة في الطبيعة البشرية في ذاتها وفي أفراد القبيلة أو الجنس البشرى .

ثانياً : — ( أوهام الكهف ) - وهي تلك الأوام ، والميول الشخصية الخاصة بالفرد .

ثالثاً : — ( أوهام السوق ) - وهي تلك الأوام الناتجة عن العادات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الإنسان في علاقته الاجتماعية

رابعاً : — ( أوهام المسرح ) - وهي تلك الأوام التي تعتمد على القوانين والتقاليد والعقائد التي لا تستند إلى دليل .

وعلى هذا فلا ابتكار، وما يتبعه من تقدم لا يمكن الوصول إليه إلا بتفسير الطبيعة دون تدخل هذه الأوهام . أى بطريق الاستقراء العلمى الخالى من هذه الشوائب والأوهام . وبهذا وحده تستطيع أن تعرف الأشياء كما هى - فى الواقع - لا كما يراها المجتمع، وتتصورها الرأى العام. وهذا هو هدف العلم والفلسفة والتربية .

وهذه الطريقة لما علاقة بالتربية فهما يزيد من الثابتة العلمية . وهى علاقة لم يبينها يكون بل قام بتوضيحها أتباعه من بعده . ذلك أن يكون لم يتم فى طريقته بالناحية الذاتية أو النفسية ، ولكنه كان يركز اهتمامه فى البحث أو الموضوع ذاته . وكان يكون مهتماً بالكيفية التى بها يصل الجنس البشرى بأجمعه إلى المعرفة ذات القيمة العظمى له . وكان يتم أيضاً بمعايير المعرفة الحقيقية . ولكن - عند بحثه فى مشكلة - كيف تأتى لنا أن نعرف ، - نجد أنه يبين على سبيل الإشارة الضمنية كيف يتأنى للفرد أن يعرف . كما أشار إلى الطرق التى يلبنى أن تتبعها فى تعليم الفرد .

و . كان يكون يتم بصفة أساسية بمادة التفكير ونتائجه الممكنة ، ولكنه لم يتم بعملية التفكير فى ذاتها إلا بصفة ثانوية . ولكن كما أن طريقة يكون قد سببت ثورة فى معارف الجنس البشرى العلمية ، وأدت إلى تقدم لا مثيل له - فكذلك كان الحال فى تطبيق آرائه فى التربية على أيدي أتباعه ، وبخاصة « كومنيسوس » ، فقد أدى هذا التطبيق إلى قيام ثورة فى طرق التدريس ، وسوف نعرض لهذا التطبيق العملى فيما بعد .

إن مكانة « يكون » فى تاريخ التربية أوفى تاريخ الفكر البشرى ما زالت متأرجحة : فإما يبالغ فيها عادة ، وإما يحط من قدرها . وهو من ناحية لم يكن مكتشفاً لطريقة جديدة فى التفكير .

قد كان هناك من سبقه فى هذا المضمار . كما أن هناك من عاونه فى ذلك .



وضع هذا فقد صاغ تلك الطريقة ليبين أن الطبيعة - حتى وقته - لما تفسر تفسيراً علمياً ، وإنما كان يعتمد في تفسيرها على الحدس وانتظار الصدفة المواتية . ومن ناحية أخرى لم يكن يكون نفسه بالرجل الذي يكتب بمجرد تكرار ما ألفه من سبقه من كبار المفكرين . ولقد بين أنه وإن كان لكل إنسان تجاربه وسلوكه التابع لتجاربه - إلا أن خبرة الإنسان أبعد من أن تكون اختراعاً صريحاً ناتجاً عن اتباع الطريقة العملية . ويجب علينا ألا نهم « يكون » بالضيق العقلي الذي اظهره بعض أتباعه الذي أعلنوا من قيمة بعض نواحيه الفكرية على حساب البعض الآخر ، أو رأوا تطابقاً بين اختبار المعرفة ، وبين المنهج الذي نستقي منه جميع المعارف . وسنحاول هنا أن تعرض لأتباعه الذين طبقوا آراءه في ميدان التربية :

ولفجنج راتك Wolfgang Ratke ١٥٧١ - ١٦٣٥

لقد عبر دلفجنج راتك ، لأول مرة بعبارة اصطلاحية ربويه عن الآراء الخاصة بموضوعات الدراسة وطرق البحث الحديثة التي تؤدي إلى تحسين حال الإنسان ، وتلك هي الروح الجديدة التي سادت في أوائل القرن السابع عشر ، والتي صورها ليكون لأول مرة - وقد قدم (راتك) أفكاره التربوية الحديثة لعدد من الأمراء ، وعدة مدن . وأخيراً تقدم بها إلى المجمع الوطني الألماني (والنابيت الألماني) في فرانكفورت سنة ١٦١٢ . وقد جذبت تلك الآراء الانتظار لطاقتها وبعد مداها . وقد ذكر (راتك) أنه : -

١ - بتلك الطرق الحديثة يصبح من السهل تدريس اللاتينية والإغريقية والعبرية بناية أكثر وفي وقت أقصر مما كان يقضى في دراسة واحدة من هذه اللغات .

٢ - أنه يمكن جميع الأطفال من المعرفة الكاملة لجميع الفنون والعلوم بجعل اللغة القومية أساساً للتدريس .

٣ - أنه بالاستخدام المستمر للغة القومية والطرق الحديثة يمكن استنباط لغة واحدة في المستقبل يتكلم بها الألمان جميعاً فتجلب محل جميع اللهجات . وقد درس هذا المشروع جامعتان وخطى بموافقتها .

وقد فشل « راتك » ، في تطبيق آرائه تطبيقاً عملياً . ومع ذلك فقد نجح في إقناع الكثير بقيمة هذه الآراء التربوية الجديدة ، وجمع حوله عدداً من الأتباع . وإذا كان « راتك » قد نجح في أن يجتذب إليه أتباعه كثير (١) من الولاة والأمراء ومجالس التعليم وغيرهم من المهتمين بشئون التربية والتعليم في ألمانيا والسويد - فإنه فشل في تطبيق آرائه تطبيقاً عملياً أمامهم . وكان نتيجة ذلك امتناع السلطات عن مساعدته . وفي حالة إمارة « Koihen » منح داراً فسيحة للطباعة ، ومدرسة مكونة من خمسائة طالب ليطبق عليها نظرياته . ولكنه فشل وكان فشله راجعاً لشخصيته لا لاختلافه في نظريته .

ومما يكن من أمر فقد نجح « راتك » في إقناع الكثير بحقيقة آرائه التربوية الحديثة وقيمتها ، وجذب حوله عدداً كبيراً من الأتباع - وهكذا تكون مجموعة كبيرة من الأدب التربوي في صورة كتب مدرسية ، ومؤلفات علمية . وبهذه الوسيلة انتقلت تلك الأفكار للأجيال التالية ، وجعلت من « كونيوس » قائداً قادراً على تحسين هذه الأفكار وجعلها نافعة من الناحية العملية .

والفكرة الرئيسية التي تمخضت عنها جميع نظرياته الأخرى هي أن كل شيء ينبغي أن يسير سيراً طبيعياً أي وفق النظام الطبيعي . وفي هذا المعنى يقول : « بما أن الطبيعة تتبع طريقة خاصة مناسبة لها ، والعقل البشري

---

(١) ذكر المؤلف كثيراً من أسماء هؤلاء . ولكننا لم نذكر أسماء اكتفاء بالإشارة إليهم ( للتزجيم ) - للراجع

ارتباط خاص بها ، فإنه يجب أن تراعى الطبيعة البشرية في فن التدريس أيضاً ، لأن كل تعليم عنيف أو قاس تكون له نتائج سيئة . ومع أن هذا كان محاولة مباشرة لوضع طريقة عامة فإنه لم يكن مبدئياً على نظريات سيكولوجية ، بل كان - على الأحرى - مبنياً على مقارنات بالظواهر الطبيعية وعلى المشابهات السطحية بين عمليات العقل وبين عمليات النمو البيولوجي في النبات أو الحيوان .

وهناك مبادئ أخرى هامة تعتبر وسائل للإصلاح وهي حقائق ثابتة نكتفي بذكرها على سبيل الإيجاز . فمنها : « كل شيء يجب أن يكرر كثيراً ، وأن يدرس أولاً بلغة الطفل القومية بدون ضغط ، » و « وأن لا شيء يمكن أن يتعلم بالاستظهار ، » و « مراعاة الانسجام في جميع الأشياء واجبة ، » و « يعرف الشيء ذاته أولاً ثم يشرح بعد ذلك ، » و « أن كل شيء يبني أن يدرس بطريق التجارب والبحث ، » .

وتتضمن المبدأ الأخير الأساس الذي بنيت عليه إصلاحات يكون التربية . كما يتضمن المبدأ الذي قبله مبادئ بستالوتزي الإصلاحية التربوية . وتعد هذه المبادئ جميعها إرغاصات لإصلاحات كومنيوس الخاصة بالتربية . وإن ما بين هذه المبادئ وبين الحركة الحسية الواقعية من علاقة وثيقة ليرد عرضها بأسلوب أكثر تفصيلاً ما ذكرنا - ونرى من الوجهة التاريخية أن كومنيوس يمثل هذه أكثر من راتك .

على أن الفضل يرجع إلى راتك في أنه كان أسبق إلى تصورهما على الرغم من أنه سلك في ذلك مسلك تأريخي غير عملي - أكثر مما سلك مسلك المصلح المظهر .

(١٥٩٢ - ١٦٧٠ م)

يعد «كومنيوس» من أعم مثلى الحركة الواقعية فى التربية . كما أنه من القادة العظام الذين برزوا فى تاريخ التربية . وسواء نظرنا إليه على أنه كاتب أو على أنه معالج لمشاكل التعليم فى فصول الدراسة ، فقد قرر جميع من ترجوا له حديثاً أنه كان من أوسع الكتاب عقلاً ، وأبعدم نظراً ، وأكثرهما إحاطة بنواحي البحوث التربوية . كما أنه كان عملياً أكثر من بقية الكتاب الذين تناولوا بالبحث موضوع التربية ، وهو الرجل الذى طبقت نظرياته فى كل مدرسة تسير على حسب المبادئ المعقولة ، وهو الذى أبرز الاتجاهات المادية التى عرف بها رجال التعليم المعاصرون المجددون فى التربية مع تجنبه ما عرف عنهم من ضيق فى أفق تحمسهم الإصلاحى .

ومهما يكن من أمر فإن أولئك الكتاب قد بالنوا فى مدحه ، ومع اعترافنا بأن مؤلفاته تستحق كل هذا الإطراء فإن أثره فى جيله والأجيال التى تلتها كان طفيفاً إذا انتقينا ماتضمنته مؤلفاته من وضع طريقة لتدريس اللغات على أساس علمى متين . بل إن مجرد العلم بتلك المؤلفات الهامة قد زال من الوجود لمئة قرنين تقريباً ، ولذلك لم يكن لها أثر مطلقاً ، أو كان لها أثر طفيف غير مباشر فى آراء المصلحين الحديثين من رجال التربية .

نعم إن آراء (كومينيوس) قد وصلت إلى كل مدرسة تتبع المبادئ المعقولة ، ولكن هذا كان دون أى تأثير من جانب (كومنيوس) وذلك لأن الذين اتبعوا آراءه لم يكونوا على علم به ولا بمؤلفاته . وتسجل عظمة (كومنيوس) فى أنه كان أول من ساء تلك المبادئ فى أسلوب اصطلاحى مائى أكثر من تأثيره المباشر فى إدخال تلك النظريات فى عالم التربية العملية

في العصور التي تلت عصره . وقد استمرت الحال كذلك بعد ( كومنْيوس ) حتى منتصف القرن التاسع عشر . فبدأت مؤلفاته تسترعى اهتمام الناس نتيجة لجهود مؤرخي التربية من الألمان . وتبعاً لذلك خطى « كومنْيوس » بالتقدير الذي يستحقه ، واحتل المكان اللائق به في عالم الإصلاح التربوي .

وقد كانت آراء « كومنْيوس » التربوية تشبه آراء « راتك » ، الذي لا يدين له « كومنْيوس » بشيء ، أو يدين له بالقليل . إذ استثنينا فكرة « الطريقة الطبيعية » ، وذلك لميل « راتك » إلى العزلة والثرثرة . وقد وسع « كومنْيوس » نطاق هذه الأفكار المشتركة بينهما ، وجعلها أكثر انسجاماً وتمشياً مع المنطق ، وأحدث كثير من آراء « راتك » ، المبتكر السابق ، الذي يثير في هذا العصر مثلاً أثاراً في أيامه . من الاشتزاز لسوء تصرفه وحداثة . ما يوازي ما يثيره من الاهتمام والاحترام لأسبقيته في عالم الفكر التربوي . وهو اشتزاز لا يساوي إلا ما كان يديه « راتك » من اعتزاز وإعجاب بأعماله المبتكرة في عالم الفكر التربوي .

عاش « كومنْيوس » حياة طويلة مليئة بالعمل والتضحية لإخوانه في الدين المنفيين وبالتفرغ لأرائه المثالية التفكيرية ، وبالمحاكمات وبالاضطهادات الدينية والشخصية ، وأخيراً بالحياة في تحقيق آماله . ولم يحظ إلا قليلاً من قادة التربية بمثل ما حظى به « كومنْيوس » من عناية مؤرخي التربية . ولا نريد أن نكتب تاريخ حياته بل سلتغنى عن ذلك بالرجوع إلى كثير من المؤلفات الحديثة الممتازة التي كتبت عنه .

وقد وجه « كومنْيوس » جل اهتمامه طول حياته إلى توطيد دعائم المسيحية البروتستانتية ورعاية مصالحها ، وبخاصة ما كان متصلاً بمذهبه الخاص . وقد قام بذلك حين كان في أول الأمر راعياً لا كبرجاعات البروتستانتين . وهي جماعة الإخوان المراقين ، ثم بعد أن أصبح قسيساً أعظم للجماعة كلها . حين كان لقرائهم منفيين عن أوطانهم . وقد بذل جهداً كبيراً من نشاطه وقوة

في أواخر حياته حين قام بواجب النخاع عن إخراجه في الدين ، وحمايتهم من الاضطهاد والقتل - سواء بنفوذ الخاص أو بتوزيع ما جمع لهم من أموال من الممالك البروتستانتية الأوربية الأخرى .

### أغراض الترية :

لقد حددت العقيدة الدينية لكومنيوس الأغراض والقواعد العامة للتربة ففي رأيه أن الدين يجب أن يتخذ الترية وسيلة للتأثير في الناس والوصول بهم إلى الأهداف العليا ، كما يتخذ وسيلة لإصلاح المجتمع . وفي هذا لا يخالف كومنيوس المربين الآخرين : سواء البروتستانت أو الكاثوليك المعاصرين أو السابقين - إلا في اعتقاده الجازم بأن الترية قوة لإصلاح المجتمع ، ولإصلاح الفرد . وهو يقول في كتابه « المرشد الأعظم » .

إن الهدف الاسمي للإنسان هو السعادة الأبدية بالاتصال «بإله» ، فالغرض من التربة عنده هو مساعدة الإنسان على الوصول إلى تلك الغاية العظيمة . ووجه التربة في هذه القرون على ذلك ، ولكنهم اختلفوا اختلافا عظيما في التربة باعتبارها وسيلة . وفي ذلك الوقت كان المربون يرون أن التربة تساعد على الوصول إلى تلك الغاية بالعمل على تحطيم الغرائز والشهوات الطبيعية والعواطف ، بسلوك مسلك تهذيبي وروحي يؤدي إلى تلك الغايات . ولكن كومنيوس اتجه اتجاهاً مخالفاً لذلك تمام المخالفة . ذلك الاتجاه الذي تتبعته المحاولات التربوية الحديثة ولو أنه يختلف قليلا عنها فيما تضمن من أغراض أساسية جديدة . فقد كان « كومنيوس » يعتقد أن الغاية القصوى الدينية يحصل عليها الإنسان بسيطرته سيطرة خلقية على نفسه ، ولضمان ذلك ينبغي أن يعرف الإنسان نفسه وتبعاً لذلك ينبغي أن يعرف كل الأشياء : فالعفة والفضيلة والتقوى هي بهذا الترتيب الهدف من التربة . وما يعتبره

( اشتورم Storm ) ومرو النهضة أهدافاً مختلفة متصلة يربطها كومنْيوس بعضها ببعض بصلات منطقية ونفسانية . ويختلف معهم في تفسير الهدف الأساسي من أهداف التربية وهو المعرفة التي تتصل مباشرة بالمدرسة ، وقد أثر نظامه هذا تأثيراً جوهرياً في نواحي التربية . وهي :

- مواد الدراسة .
- التنظيم المدرسي .
- الكتب المدرسية .
- الطريقة .

#### مواد الدراسة .

يحسن عرض هذا التفسير الذي لحق مادة التربية أو مواد الدراسة : بتوضيح الفرض العظيم الذي قصد إليه ، كومنْيوس ، وبيان الجهود التي بذلها طول حياته لتحقيق هذا الفرض . لأن نشاطه الديني ، ومحاولاته لإصلاح التعليم في المدارس كانت الواجبات المباشرة التي أخذها على عاتقه . ولكن لم يكن لهدفين الأمرين إلا أهمية ثانوية بالنسبة لأميته العظيم ، وهي إعادة تنظيم المعرفة الإنسانية على الأسس التي وضعها ليكون ، وما يتبع ذلك من التوسع المستمر في تلك المعرفة ، وفي القوى والسعادة الإنسانية . وقد بدأت حركة شمول المعرفة هذه في القرن السابع عشر وتخصت عن محاولات عديدة لإعادة ترتيب المعرفة وتنظيمها . وكان من هذه كتاب « تقدم المعرفة ، ليكون ، ودائرتا المعارف لهنري الستد Henry Aleted ، وكامبانيلا Camperella ومن المرجح أن تأثير هذين الأخيرين في آراء كومنْيوس كان أعظم من تأثير يكون فيها . وكانت فكرة تنظيم المعارف الإنسانية في دوائر معارف فكرة شائعة في القرون الوسطى . ولكن ما فعله كومنْيوس وغيره من الكتاب الذين كانوا يهدفون إلى شمول المعرفة في القرنين : السادس عشر والسابع عشر

يختلف اختلافاً كلياً عما فعله الكتاب في القرون الوسطى : فقد كان غرض « كوميوس » ، هو « التشریح الدقیق للعالم تشریحاً يشمل أوردة كل شیء وشرائنه وأطرافه بطريقة لا یرك بها شیء دون أن یعرف . وبطريقة یظهر بها كل جزء فی مكانه الخاص دون خلط » .

كانت دوائر المعارف السابقة مجرد جمع للحقائق ، أما دائرة معارف ( كوميوس ) فكانت ترتيباً للحقائق وتركيزاً لها حول المبادئ العامة بحيث تبدأ الدراسة فی كافة الفنون والعلوم من أصل عام یتخذ أساساً للبحث . وبذلك تنتقل الدراسة عما هو معروف لوضع معرفة ، وتسير بخطوات متزعة حتى تصل إلى ما هو معروف أقل معرفة . وبذلك تكمل الإحاطة بالمعارف الإنسانية .

ولذلك نجد فی كتابه : Jonna Rervm كما فی كتبه المدرسية المتأخرة أن كل فصل ، وكل فقرة یؤدی إلى ما یلیه من فصل أو فقرة أخرى .

وبذلك یتمثل المبدأ العام الذی ارتضاه فی منهج البحث . وقد نشر كوميوس كتابه « الطبيعة » سنة ١٦٣٣ الذی حوى ملخصاً للمعارف المتعلقة بالكون الطبیعی . كما نشر سنة ١٦٣٧ كتاباً سماه « السابق فی شمول المعرفة » وبعد أن ألف هذین الكتائین وضع كتابه « باب الظواهر » الذی أودعه المعارف المتعلقة بعالم الأشياء . كما أودع أشهر كتبه المسمى « باب اللغات » المعارف المتعلقة بعالم اللغات .

وتعد هذه المبادئ التي تضمنها كتاب كوميوس هذا أقوى برهان على تقدمه من الناحية التفكيرية على غيره من الكتب التي ظهرت في العصر نفسه كما تدل على اقتراب أسلوبه العلمي من الأسلوب الذي يرتضيه الباحثون في الوقت الحاضر .



## وإليك هذه المبادئ :

١ — أن المعرفة التامة في أقصى درجة يستطيع أن يصل إليها الإنسان ترى إلى معرفة : —

( الله - والطبيعة - والفن )

- ٢ — يجب السعى في معرفة هذه الأشياء الثلاثة معرفة كاملة والمعرفة الكاملة هي معرفة الأشياء تامة ، وحقيقية ، ومنظمة .
- ٣ — تكون المعرفة حقيقية إذا فهمت الأشياء كما هي في الحقيقة .
- ٤ — تفهم الأشياء بطبيعتها الأساسية حين تعرف بالطريقة التي خرجت بها تلك الأشياء إلى حيز الوجود .
- ٥ — كل شيء يخرج إلى الوجود يكون ملائماً لفرض أو فكرة أو مبدأ عام .
- ٦ — كل الأشياء التي يوجدها الله ، أو تصدر عن الطبيعة ، أو الإنسان تجيء ملائمة لفكرتها .
- ٧ — الفن يأخذ أو يستمد فكرة ابتكاره ، من الطبيعة ، والطبيعة من الله ، والله من نفسه .
- ٨ — الله يوجد العالم صورة لنفسه ، وذلك لأن لكل مخلوق علاقة وثيقة بخالقه .
- ٩ — لما كانت كل الأشياء تشترك في أنها نتيجة له تعالى الله كانت كلها يتصل بعضها ببعض .
- ١٠ — يتبع ذلك أن المبادئ الأساسية للأشياء متحدة . لكنها تختلف فقط في المظهر . وهي في الباري باعتباره النموذج الأول ، وفي الطبيعة على أنها محاكاة لهذا النموذج ، وفي الفن على أنه من صنع النموذج السابق .

- ١١ - أن الانسجام أساس الإنتاج ، وأساس فهم كل الأشياء .
- ١٢ - أول ضروريات الانسجام ألا يكون هناك أى شذوذ .
- ١٣ - وثاني ضروريات الانسجام ألا يكون هناك جزء غير منسجم مع الكل .
- ١٤ - وثالثها أن الأصوات المختلفة التي لانهاية بعدها يجب أن تأتي من أصوات قليلة أساسية وأن تخضع في تنوعها لطريقة محدودة منظمة .
- ١٥ - أننا إذا عرفنا المبادئ الأساسية وقواعد تنوعها عرفنا كل شيء .
- ١٦ - نعرف هذه المبادئ الأساسية بدراسة الظواهر الطبيعية بالطريقة الاستقرائية . ومن الواجب عندها معايير للظواهر الطبيعية .
- ١٧ - هذه المعايير المختلفة للحق يجب أن تستمد من تلك الأشياء ذات الطابع الثابتة التي لا تتخلف . ويكون في تناول كل فرد أن يجرى التجارب عليها . وبعبارة أخرى يجب أن تستمد من الظواهر الطبيعية .

ويرى كومنيوس أن معرفة الظواهر الطبيعية أهم موضوع للدراسة - ويرجع الفضل في تأثيره في مناهج الدراسة إلى إدخال هذا الموضوع في الكتب المدرسية التي كانت تستعمل فعلا . وكذلك إلى إبراز هذه الفكرة في جميع مؤلفاته .

ومن جهة أخرى يتضح المدى الذي ذهب إليه كومنيوس ، في التأثير بالروح العلمية الجديدة - من استعمال كلمة الأفكار أو المثل *ideas* وقد استعملها في المعنى الأفلاطوني بطريقة مدرسية ، وهي التي اتبعها رجال الفلسفة المدرسية في العصور الوسطى . وقد وافق كومنيوس على طريقة ليكون الاستقرائية كما يبدو من آخر المبادئ المذكورة آنفا . ولكنه مع ذلك لا يميل إلى الطريقة التجريبية إلا قليلا . ولم يكن كومنيوس يفضل هذه الطريقة ؛ لأنها وإن

كانت مفيدة في بحوث العلم الطبيعي المحض ، فإنه كان يعتبرها غير كافية للدراسة الخاصة بالمعرفة الجامعة التي تعالج العالم كله . والحق أن كومنيوس كان لاموتياً ، وأنه استعمل في تفكيره العلمي الطرق اللاهوتية : فجع أنه كان يسعى لمعالج الظواهر الطبيعية بطريقة مختلفة ، فإنه كان في أغلب الأحيان يتبع طريقة التمثيل بدلاً من الطريقة التجريبية . وكثيراً ما كان يدل على صدق فكرة عليّة أو تاريخية أو لاهوتية بالاقتياس من الكتاب المقدس .

وحه أصدقاؤه الإنجليز على تنظيم مدرسة مشابهة ( ليت سليمان ) الذي وصفه ( يكون ) في كتابه « الأطلس الجديد ، وذلك لاعتقادهم أنه هو الرجل الوحيد الذي يستطيع القيام بهذا العمل . وسافر كومنيوس فعلاً إلى إنجلترا سنة ١٩٤١ لهذا الغرض بناء على دعوة من البرلمان الذي كان سينحته المعوة لو لم تنشب الثورة ( الأيرلندية ) ثم ثورة « البيوريتان » . وأهم كتب كومنيوس في موضوع المعرفة الخاصة « الكونية » ، وفي سنة ١٦٥٧ ألفت النسخة الأصلية . ولذلك لم يبق لدينا ما نرجع إليه في هذا الموضوع غير كتبه المدرسية ، وبعض المؤلفات التي أشار فيها إلى هذه المعرفة العامة ، وقد أتم بعض كتبه هذه نفر من مساعديه بعد موته .

وكان مثله الأعلى هو إعادة ترتيب المعرفة الإنسانية ليتمكن بمساعدة لغة عالمية مكوّنة بطريقة صناعية من أن يجعل تلك المعرفة الإنسانية أساساً لإعادة تنظيم المجتمع الإنساني ، ولكن كتب على هذا المشروع أن يظل دون تنفيذ . عل أن المحاولات المستمرة التي بذلت لتحقيقه لم تؤد إلا إلى قيام تحمس عام لتلك الناحية وإلى إدخال مواد جديدة في مناهج الدراسة . ولحد ما أدت إلى اتباع طرق جديدة في العمل المدرسي . على أن الجهود استمر

كما كان من قبل موجهاً للدراسة اللغة اللاتينية . وأما فيما يخص الموضوع الأول : فلئن كان هناك نفر قد سخروا من كومنيوس ، فهناك نفر آخر قد اعتقدوا أن مجهوداته كفيّة بأن تجلب للجنس البشرى خيراً عالياً ، لا يفوق إلا ما أتى به الوحي الإلهي من خير . وأما فيما يخص الأمر الثاني : فقد عرف « كومنيوس » في القرنين التاليين على أنه مؤلف للكتب المدرسية ، ومبتكر طريقة جديدة لدراسة اللاتينية .

### الطريقة :

إن الفكرة العامة التي تنطوي عليها طريقة توافق الطبيعة تلك الطريقة التي دعا إليها « كومنيوس » ، وطبقها في مؤلفاته كلها ، يجب تمييزها عن الطريقة التي تقترب من طريقة « ليكون » ، الاستقرار التي هي أساس كتبه المدرسية . وقد سبق أن ذكرنا فشل « كومنيوس » ، في فهم المعنى إلا كل لطريقة « ليكون » ، العلي . وتفضيله استخدام طريقة طبيعية مبنية على المقارنة أو التمثيل . تلك الطريقة لم تكن تسبر غور الموضوعات ، بل كانت سطحية خيالية . وقد أكد كومنيوس ، أن طريقة « ليكون » تنفع في تمييز الحق من الباطل في ميدان البحوث الطبيعية فقط . في حين أن المعرفة الجامعة لا تقتصر على الطبيعة فحسب ، بل إنها تشمل العالم أجمع .

ذكر كومنيوس في مقدمة أول مؤلفاته الخاصة « المعرفة الجامعة » : أن المعرفة تأتي من ثلاثة طرق ، الحواس ، والعقل ، والوحي الإلهي وأن الخطأ ينتج إذا راعينا التوازن بينها جميعاً . وفي كتابه « المرشد الأعظم » ، يؤكد بأن مبادئ هذا الكتاب نظرية محضة ولا يذكر اسم « ليكون » مطلقاً في كتابه هذا . وقد تضمنت فلسفة كومنيوس بعض عناصر ومبادئ فلسفة تشبه تلك

التي تضمنتها فلسفة مدعى العلم الخياليين في القرون الوسطى : فقد ذكر في كتابه «الطبيعة» أن العلم يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية: المادة ، والروح ، والنور . في حين أن الصفات التي تميزها الأشياء هي الصلابة واتماسك ، كما في الملح . ولكن على الرغم مما في فلسفته من بقايا فلسفة العصور الوسطى ، فإنه لا يزال يحتل مكانة ممتازة فيما يخص دراسة التواهر الطبيعية ، والاعتماد على الإدراك الحسى في الحصول على المعارف المتعلقة بالعالم الطبيعى .

وبقطع النظر عن أن كومنيوس لم يدرك إلا إدراكاً جزئياً أهمية الطريقة الاستقرائية حين تطبق في محض الظواهر الطبيعية ، فإنه يدرك إدراكاً تاماً أهمية هذه الطريقة الحديثة حين تستخدم في حل المشكلات العملية الخاصة بالتدريس ، بل إنه يتخذها فعلاً ولأول مرة طريقة للتعليم . ونجد حظ يكون أقل كثيراً من حظ كومنيوس في ميدان المشكلات الفلسفية والعلمية .

وقد ذكر كومنيوس في الفصل الذى عقده لبيان «طرائق العلوم» تسعة أصول عامة للطريقة . ومع أنه من الممكن الوصول إلى وضع هذه الأصول بالطريقة القياسية ، فلا بد أنها نشأت نتيجة لتجاربه الطويلة في ممارسة مهنة التدريس . ولنا نجد هذه الأصول مجسدة في جميع كتب الدراسة ويظهر مالم هذه الأصول من أهمية تاريخية عظيمة من أن جميع الطرق التربوية الحديثة قد تضمنت أصولاً مشابة لها وإن كانت هذه أكثر ارتكازاً على الأسس العلمية .

هذا وإن وضع هذه الأصول يشرح لنا أيضاً السبب فيما لاستخدام الكتب الدراسية من أهمية عملية . ذلك لأن اتباع هذه الأصول بصورة واضحة في الكتب الدراسية قد أدى إلى نجاح استخدامها نجاحاً ملحوظاً . كما أدى إلى بدء حركة صلاح أساسية في العمل المدرسى .

واليك هذه الاصول التسعة :-

- ١ - كل ما لابد أن يعرفه الطفل يجب أن يتعلمه ، وأن التعليم يكون بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل ، لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه .
  - ٢ - كل ما يعلم يجب أن يعلم على أنه ذو قيمة عملية في الحياة اليومية وذو فائدة معينة .
  - ٣ - كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة مستقيمة لا عوج فيها ولا تعقيد .
  - ٤ - كل ما يدرس يجب أن تشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله - أى أسباب وجوده .
  - ٥ - عند دراسة أى شيء يجب أن نشرح مبادئه الأولية أولا . ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .
  - ٦ - كل عناصر الموضوع حتى أصغرها دون استثناء يجب أن تعلم مع بيان ترتيبها ومكانها وعلاقتها بعضها ببعض .
  - ٧ - يجب أن ندرس كل الأشياء ولا نعلم أكثر من شيء واحد في المرة الواحدة .
  - ٨ - يجب ألا تترك أى موضوع دون أن يفهم تماما .
  - ٩ - يجب أن تؤكد الفروق التي توجد بين الأشياء المختلفة حتى تكون المعرفة التي يكتسبها الإنسان عنها معرفة واضحة ، لا لبس فيها ولا غموض .
- واستعمال هذه المبادئ في الكتب المدرسية كان نجاحه أبعد مدى . سواء في دراسة اللغات ، أو في دراسة الظواهر الطبيعية والاجتماعية - من استعمال (طريقة الطبيعة) العامة في موضوعاته التي ينحرف فيها ناحية عامة مجردة .

## الكتب المدرسية :

كان كومنيوس منذ فجر حياته المدرسية يدرس التربية . وعندما ترك الجامعة بدأ يشتغل بالتدريس . ثم جمع بين إدارة المدارس وبين عمله الديني ، وعندما بلغ من العمر ستين عاما سنة ١٦٥٠ عاد إلى العناية بالمدارس ، وعين مديرا للدرسة الثانوية ( الجنازيم ) في مدينة « ساروس باتوك » ، بالمجر حيث استمر عدة سنوات . ولم تكن كتبه المدرسية مجرد عمل رجل نظري ولكنها كانت نتاج رجل ألف بين الأفكار النظرية للمشاكل التربوية التي استنبطها من البحث والدرس ، وبين تجربته العملية في المدارس ، وهو ما لم يقله أحد من قبله .

وكانت اعتراضاته على العمل المدرسي ، هي تلك التي لاحظها جميع المصلحين وكتاب التربية في عصره . وهذه الاعتراضات هي : —

أولا — أن الدراسة كانت تقتصر على اللغة اللاتينية ، والأدب اللاتيني .  
ثانياً — أن دراسة اللغات كانت دراسة ألفاظ دون انقباض إلى ما وراء اللفظ من معاني وأشياء .

ثالثاً — أن هذه الدراسة كانت تقوم على القوانين والقواعد اللغوية لا غير .

رابعا — أن العقوبات البدنية كانت تفرض لحل التلاميذ على الجدل والإنقياد ولعقاب من يفشل في أداء واجبه .

خامسا — أن الترتيب والتدرج المنطقي في تقسيم المادة كان مهملًا . كل هذا جعل من المدارس أما كن لتعذيب الأطفال بدلا من أما كن للنشاط المرغوب فيه لتنمية العقل ، والنمو الذاتي . وقد خصص كومنيوس — حتى قبل تشبعه بفكرة « المعارف الجامعة ،

أغلب جهوده لإصلاح المدارس بوضع مبادئ تربوية، وتأليف كتب تمحو هذه الشرور السابقة . في سنة ١٦٣١ - أى قبل أن يكمل تأليف كتابه « في الجدلّيات ، بسنة نشر كتاب « باب اللغات المفتوح ، وكان هذا الكتاب من أشهر كتبه ، وكان وحده كفيلا بحمل كومنيوس شخصية بارزة في ذلك القرن . ولم يمض وقت طويل حتى طبع باللاتينية ، واليونانية ، والبهيمية ، والبولندية ، والألمانية ، والبلجيكية ، والإسبانية ، والإنجليزية والفرنسية ، والإيطالية ، والهناغرية ، والعربية ، والتركية ، والروسية ، والمغولية . وأصبح بعد عدة قرون الكتاب البدائي لتعليم الأطفال ، وأصبح دليلا للغات بدلا من كتابي « دوناتوس » ، و « اسكندر » ، وكان كتابه مختلفاً تماماً عن كتابيهما ، ولكنه لم يكن بأقل صعوبة من بعض الوجوه .

كانت خطة الكتاب سهلة طبيعية : فقد بدأ بيضة آلاف من الكلمات اللاتينية الشائعة التي تدل على أشياء مألوفة . وكانت فكرته ترمي إلى ترتيبها في جمل يبدأ بأبسطها . ثم يتدرج إلى الجمل الصعبة بحيث يكون الكل سلسلة من الموضوعات المتصلة . وبهذه الطريقة يكون الكتاب عبارة عن دائرة معارف مختصرة . وفي الوقت نفسه يشمل كلمات اللغة اللاتينية في جمل تبين معناها . وكتابه هذا يعطي فكرة عامة عن الإتجاه التربوي الجديد .

وقد اشتمل الكتاب على مائة فصل . ومن الفصول المختلفة في هذا الكتاب فصول عن أصل العالم ، والسماء ، والعناصر ، والنار ، والشهب ، والماء ، والأرض ، والأحجار ، والفلزات ، والأشجار ، والفاكهة ، والحشائش ، والشجيرات ، والحيوانات ( وهذه تشمل عدة فصول ) والإنسان ، والأعضاء الخارجية ، والأعضاء الداخلية ، والمميزات الجسمية والقروح ، والجواس الظاهرة ، والجواس الباطنية ، والعقل ، والإرادة ، والعواطف



والفنون الآلية ( في عدة فصول ) ، والمنزل وأجزاؤه ، والزواج ، والأسرة والدولة ، والاقتصاد المنق ( في عدة فصول ) وقواعد اللغة ، وعلوم البلاغة ، والمنطق ، وعدة فروع من المعرفة ، والألعاب ، والأخلاق ، والموت ، والدفن والعناية الإلهية ، والملائكة . واهتم بعرض جميع التراكيب اللغوية النحوية بأسلوب يمكن المدرس الماهر من أن يستنبط منها جميع قواعد اللغة . وكل صفحة مقسمة إلى جزأين بحيث توافقه الجمل اللاتينية في جزء معناها باللغة القومية في الجزء الثاني . وجعلت المادة مناسبة للطفل .

والعيب الرئيسى لهذا الكتاب هو عدم تكراره للكلمات . وفي ذلك مخالفة لقاعدة أكلها « كوميوس » نفسه . وكان غرضه أن يذكر كل كلمة مرة واحدة ، فاستدعى ذلك تكرار الكلمة عدة مرات حتى تحفظ ، وأثار سخط التلاميذ . ومن عيوبه بجانب ما تقدم إعطاء معنى واحد للكلمة واستعمالها في تركيب واحد . ومع أن « راتك » كان أول من أوحى بالخطبة التي سار عليها الكتاب ، ومع أن المدرس اليسوعي « وليام بديواس » كان أول من نفذ هذه الخطبة تنفيذاً ناقصاً ، فإن هذا الكتاب كان أول محاولة ناجحة في سبيل وضع كتب مدرسية ، متمشية مع النظريات الحديثة ، ومع مبادئ علم النفس . وبعد اصطلاحات كوميوس لم يحدث تقدم كبير مدى قرن ونصف . وقد ألف كوميوس كتاب « باب اللغات المفتوح » ، هذا في ثلاث سنوات ، ولكنه كان في الحقيقة ثمرة لتطور العلوم منذ بدء النهضة .

وفي سنة ١٦٣٣ نشر كوميوس كتاب « النخليز » ، وجعله بمثابة مقدمة سهلة للكتاب السابق من ناحية التراكيب النحوية إلا أنه كان يصعب جداً على المبتدئين دراسته ، رغم أنه كان أسهل كثيراً مما سبق تأليفه من الكتب في صور التراكيب النحوية التي كان من المستحيل

دراستها إلا بطريق الاستظهار بالفعل . ثم نشر « كوميوس » كتاباً أخرى منها « كتاب الزواج » وهو عبارة عن صورة مكبرة لكتاب ال Jarua ويتبع الخطة نفسها ، ويعالج الموضوعات بذاتها بتفصيل أكثر مما في الكتاب الأول ، كما يهتم بالنحو اهتماماً أكثر من ذلك الكتاب . وقد وضع كوميوس كتاباً خاصاً في القواعد باللغة اللاتينية ليستعمل مع هذا الكتاب . وآخر كتاب في هذه السلسلة هو كتاب « القصر » ويشمل ملخصاً للأدب اللاتيني . وهي مختارات من قصص وشيرون ، وسلسات وغيرهم . وكانت هذه المختارات تمثل النقط الجوهرية من الأدب اللاتيني ، وبخاصة ما كان منها موضوع عناية كوميوس . وقد أهمل ما يعارض وجهة نظره منها ، وبخاصة ما رأى في استعماله ضرراً محققاً كالمحاورات الشككية وغيرها مما كان مستعملاً في المدارس في تلك العصور .

وحدد كوميوس مدة دراسة كتبه ، وهي ستة شهور تعطى للطلاب وستة للباب ، والمدة نفسها لـ Abrium وثلاث سنوات للقصر ومن أنجح كتبه كتاب آخر أتبع فيه خطة « الباب » هو كتاب عالم المحسوسات الذي نشر سنة ١٦٥٧ واستخدم طريقة عرض الأشياء بدلاً من الكلمات والرموز ، وذلك بعرض الأشياء نفسها بصورة . وكتابه هذا كان ذا أهمية كبيرة ؛ لأنه أول كتاب طبع للأطفال موضحاً بالصور غريب ؛ ولكن لأن الطريقة التي اتبعها استقرائية تؤدي إلى المعرفة العامة . ومع أن مادة الكتاب كانت هي المادة نفسها التي تضمنها « الباب » الـ Sarus فإن كل فصل قد صور بصورة مركبة تشمل أشياء كثيرة يحمل كل منها رقم السفر الذي كتب عنه في هذا الكتاب .

## تنظيم المدارس :

وهناك مظهر آخر لهذه الآراء التربوية يستحق إشارة موجزة ، وهو تنظيم المدارس ، فقد كان « كومنيوس » من هذه الناحية سابقاً لعصره بحوالى قرنين كما في آرائه المتقدمة . وقد عالج هذا الموضوع في كتابه « المرشد الاعظم » ، وكذلك في كتابه « الخطوط الرئيسية لمدرسة المعارف الخاصة » ، وقد كتب عن المدرسة الثانوية من نوع الجنازيم في كتبه المدرسية ، وفي هذين الكتابين الأخيرين . ولكنه أوضح في هذين الكتابين طبيعة العمل الذي يمكن القيام به في مراحل النظام التعليمي الأخرى . وقد قسم مدرسة المعارف العامة إلى سبعة فصول وكتب عدة نصائح على باب كل فصل . فكتب على باب الفصل الأول وهو الدخول « لا تدع أمياً يدخل » .

وكتب على الثاني وهو المدخل « دخول الجاهل بالعلوم الرياضية ممنوع » ،

وكتب على الثالث وهو الرواق « دخول العاجزين عن الكلام ممنوع » ، وعلى الرابع وهو باب الفلسفة « يمنع دخول الجاهلين بالتاريخ » ، وكتب على الخامس وهو باب المنطق : « يمنع دخول الجاهلين بفلسفة الطبيعة » ، وكتب على السادس وهو باب السياسة « يمنع دخول غير الحكماء » ، وكتب على السابع وهو باب اللاهوت « لا تدع ملطداً يدخل » ،

وكانت هناك مرحلتان سابقتان لمدرسة التعليم الثانوى ، وهما : مدارس الرياضة ومدارس اللغة القومية . وقبل أن يكتب « كومنيوس » كتابه « المرشد الاعظم » ، كتب كتابه « مدرسة ركة الام » ،

والغرض من هذا الكتاب هو أن يبين للأهات كيف يجب العناية

بالتربية المبكرة لأطفالهن وهنا تتجلى مبادئ « المعرفة الجامعة » ، وقد كان الطفل يعلم التاريخ والجغرافيا وحتى ماوراء الطبيعة - إلى جانب العناية به بدنياً ، وإلى جانب التدريب الأخلاقي والرياضي - وبطبيعة الحال قصد كومنثوس بتلك الأسماء الرنانة الشيء المعقول منها . أى أن خبرة الطفل المبدئية يبيتها المحلية ، وبالزمن ، وبالعلاقة بين الأحداث المختلفة - يمكن أن تجعل محدودة واضحة حتى قبل سن السادسة . وينبغى أن يتلقى الطفل هذه المعلومات دون الاعتماد على الطريقة الشكلية - طريقة استعمال الكتب . أما مدرسة اللغة القومية فيلبنى أن تستمر الدراسة فيها من السنة السادسة إلى الثانية عشرة . وكانت بمثابة مدرسة تحل محل المدرسة الثانوية (الجننازيم) لأمدرسة معدة لها ، وقد قصد أن يدخلها من لا يستطيعون دخول معاهد التعليم العالى .

أما طرق التدريس ومواد الدراسة بهذه المدرسة ، فكانت مشابهة لطرق المدرسة اللاتينية وموادها . وقد ألقت مجموعة الكتب التى أعدها كومنثوس لهذه المدرسة باللغة التشيكية ، ولذلك لم يتسع نطاق استعمالها حتى على فرنسا ، أنها طبقت . ومن المؤكد على أى حال أنه لم يبق منها شيء . وعلى المدارس الثانوية الجامعة حيث كان يمكن متابعة دراسة كل مادة كما فى المدارس الثانوية (الجننازيم) وعلى الجامعة مع ابعاد المصطلحات الحديثة عن ذهنية كلية التور ، وكانت تفضل الجامعة فى الترتيب على عكس ما هو متبع الآن . وكانت كلية التور مهبطاً للبحث العلمى فى كل مادة ، مثل ما كان (بيت سليمان) الذى وضعه يكون فى حديثه عن الاطلائيس الجديدة .

### للرشد الأعظم

من الملاحظ أن الفكرة الأساسية التى توقعها كومنثوس فى حياته الأولى عن التربية تتمثل فى جميع مؤلفاته التربوية ، كما تتمثل فى جميع مظاهر

نشاط هذا المصلح العظيم دافع قوى بلز مستمد من رايه في المعرفة العامة، ذلك هو رغبته في إعادة بناء المجتمع على أساس إعادة تنظيم المعرفة .

ومع أن كوميوس كان - على وجه التقريب - أول من استخدم الطريقة الاستقرائية في التربية - فإنه قد حدد في مستهل حياته العملية أسس نشاطه ومبادئ التربية ، ولم يكن ما كتبه في مؤلفاته المتأخرة إلا مزيد تفصيل لهذه الأسس . وعلى الرغم من أنه قد ألف ما يربو على مائة من الرسائل والكتب المدرسية ، فإننا نجد ما أودعه هذه المؤلفات من آراء ومبادئ ملخصاً في كتابه العظيم القيمة المسمى « المرشد الأكبر ، الذي كان من أقدم ما ألف كوميوس ، في نظريات التربية .

ألف كوميوس هذا الكتاب سنة ١٦٣٣ ، ولكن ترجمته اللاتينية لم تشر إلا سنة ١٦٥٣ ، ولم يطبع باللغة التي ألف بها إلا في منتصف القرن التاسع عشر . ومن المؤكد أن هذا الكتاب من أم ما ألف من الكتب التربوية التي تسترعى النظر .

ومع أننا نجد أن المقالات والكتب المؤلفة في موضوع هذا الكتاب من بين المؤلفات الكثيرة جداً التي نشرت في تلك العصور - فإن كتاب « المرشد الأعظم » كان من نوع خاص يخالف النوع الذي أدى إلى درجة ملحوظة : ذلك لأنه يسلك مسلكاً حديثاً برزاً في ترتيبه ، وفيما تضمن من أفكار ومبادئ . ولكننا نجد - على العكس من ذلك - أن الصفة اللاهوتية وآثار نشأة المؤلف الدينية تتجلى في أسلوب الكتاب في التعبير عن تلك المبادئ والأفكار ، وكذلك في المنهج الخاص الذي يسلكه المؤلف في توضيح الطريقة التي اتبناها .

وقد تضمن الكتاب مبادئ سليمة تدل على بعد النظر ، ويستطيع المدرس الماهر الذي ألقى حلاً من النكاح كلياً لأن يجنبه ما في هذه المبادئ

من أخطاء صغيرة - أن يحى من قراءة هذا الكتاب فائدة مباشرة أكثر مما يحى من معظم الكتب التربوية التى ظهرت فى ذلك العصر .

وكأن المبادئ التى تضمنها الكتاب قد قامت على الدعائم التى وضعها حركة النهضة والإصلاح ، فكذلك نجد أن هذه المبادئ نفسها قد وضعت أساساً متينة للحركة التربوية التى ظهرت فى العصور التالية .

ولنا يحد بنا أن نختم هذا البحث بذكر فهرس موضوعات الكتاب بأكمله :

فإليك هذا الفهرس : —

### مواضيع فصول الكتاب

- ١ — الإنسان أرقى المخلوقات وأكملها وأفضلها .
- ٢ — الفرض الإسمى للإنسان يتحقق بعد هذه الحياة .
- ٣ — هذه الحياة ماضى إلا مرحلة إعداد للحياة الأخرى الأبدية .
- ٤ — مراحل الإعداد للحياة الأبدية ثلاث وهى : — معرفة الشخص نفسه ، وضبط الإنسان لها ، وتوجيه الإنسان لنفسه نحو الله .
- ٥ — بذور هذه الثلاثة (التعليم ، والفطنة ، والتربية) مودعة فىنا بطبيعتنا .
- ٦ — إذ أردنا خلق قوم الإنسان فعلينا أن نستعين بالتربية .
- ٧ — يمكن بسهولة أن يهذب الإنسان فى صغره ، ولا يمكن أن يهذب كما يجب إلا فى تلك السن .
- ٨ — يجب تعليم الناشئين معاً ومن هنا جاءت أهمية المدارس .
- ٩ — يجب إرسال الأطفال من الجنسين إلى المدارس .
- ١٠ — يجب أن يكون التعليم بالمدارس عاماً شاملاً لجميع المواد .
- ١١ — لم تنشأ حتى الآن مدارس مثالية .

- ١٢ - من الممكن إصلاح المدارس .
- ١٣ - يجب أن يكون اتباع النظام النقيض في كل شيء أساساً لإصلاح المدارس .
- ١٤ - يجب أن يكون النظام المتبع في التعليم مقتبساً من الطبيعة .
- ١٥ - مبدأ تطويل العمر بتوسيع نطاق الحياة .
- ١٦ - المطالب العامة للعلم والتعليم بمعنى أن طرق التعليم والتعلم يجب أن توضع بحيث تؤدي إلى النتائج المطلوبة .
- ١٧ - مبادئ تيسير التعليم والتعلم .
- ١٨ - مبادئ الدقة في التعليم والتعلم .
- ١٩ - عناصر الإيجاز والسرعة في التعليم .
- ٢٠ - طريقة العلوم موضحة محددة .
- ٢١ - د الفنون .
- ٢٢ - د اللغات .
- ٢٣ - طرق الأخلاق .
- ٢٤ - طريقة غرس التقوى في النفوس .
- ٢٥ - إذا أردنا أن نصلح المدارس تبعاً لقوانين المسيحية الحققة ، يجب علينا أن نستبعد منها الكتب التي كتبها الوثليون أو نستعملها بحرص على الأقل .
- ٢٦ - النظام المدرسي .
- ٢٧ - التقسيم الرباعي للمدارس على أساس السن والتحصيل .
- ٢٨ - الحلقة العامة للمدارس الأمهات .
- ٢٩ - د د د اللغات القومية .
- ٣٠ - د د د للمدارس اللاتينية .

- ٢١ - عن نظام الجامعة - ونظام الطلبة المتجولين ، ونظام كليات النور .  
 ٢٢ - نظام التعليم المثالي العام .  
 ٢٣ - الأشياء اللازمة قبل اتباع هذه الطريقة العامة .

### تأثير المذهب الواقعي الحسي على المدارس :

إن تأثير النظريات التربوية في نشاط المدارس العملي يكون غالباً بطيئاً في أى وقت ؛ لأن من يضعون النظريات الابتكرة قليلا ما يكونون هم مديري تلك المدارس . فناظر المدرسة يكره دائماً أن يكون رجلاً نظرياً يكتشف النظريات الجديدة بدلاً من أن يطبق النظريات القديمة ، وكذلك المدرس يكره أن يضيف إلى أعبائه القديمة عبأً جديداً بتعود عادة جديدة إذا اتبع طريقة حديثة في تأدية عمله القديم .

ومن جهة أخرى كان راتك وكومنيوس وحتى يكون نفسه مدافعين عن حركة فكرية جديدة باللغة الأثر . كما كانوا قادة لتشكيل الفكر الحديث . وقد قام هؤلاء الرجال بأعمالهم بعيدين عن الجامعة التي لم تكن لتحتف إلا قليلا على حركة الفكر الحديث ، ومثلهم في ذلك مثل غيرهم من زعماء حركة الفكر التقدمية في القرن السابع عشر . فلم يكن ديكرت ولا هيز ولا لوك ولا ليبزنج من الفلاسفة ، ولا هارفي ، ولا بويل من العلماء ، ولا يكون مثل العلم والفلسفة معا - لم يكن أحد من أولئك وثيق الصلة بالجامعات . ولذلك لم تتحقق المبادئ الحديثة إلا في المدارس الثانوية ، وفي معاهد التعليم الحر ، وفي سنة ١٦١٩ تأسست أول أكاديمية للعلوم الطبيعية في رستوك Rostock وتحت رعاية فردريك الأعظم ، سنة ١٧٤٠ - ١٧٨٦ أصبحت أكاديمية برلين مركزاً قوياً لإذاعة الفكر الحديث .

وقبل نهاية حرب الثلاثين عاما سنة ١٦٤٨ ، أصبحت أكاديميات النبلاء القديمة مرة أخرى صاحبة النفوذ ، وأصبحت مراكز لإذاعة الأفكار



الأساسية العملية باعتبارها معارضة لنظام الفلاسفة المدرسين الشكلي الذي كان متبعاً في الجامعات ومدارس (الجنائزيم) . ومهما يكن من أمر فقد كانت هذه ثقافة أجنبية لم تؤثر مطلقاً في عامة الشعب .

وفي هذه الأكاديميات وجد المذهب الواقعي لأول مرة سبيله إلى الظهور ، ولم يتم هذا المذهب على دعائم المذهب الواقعي العلي التي وضعها سيكون وكومنيوس ، بقدر ما قام على أسس المذهب الواقعي الاجتماعي التي وضعها مونتانيان ، وعلى المبادئ المشهورة التي وضعها الارستراطيون الفرنسيون . تلك المبادئ التي شاع أمرها في جميع أنحاء أوروبا في ذلك العصر . ومنذ وسط القرن السابع عشر شاع استعمال كتب كومنيوس المدرسية في الجنائزيم في المدن الألمانية .

ولم يكن الغرض من استعمالها الإلزام بما تضمنته من معارف علمية بقدر ما كان للاستعانة بها في دراسة اللغة اللاتينية . وكانت المدارس التي سارت على منهج مذهب كومنيوس الواقعي لأول مرة ، وعينت بالناحية المدنية أكثر من الناحية العلمية - هي مدارس حركة التقوى التي تزعمها هيرمان فرانك سنة ١٦٦٣ - ١٧٢٧ وسيلسر (١٦٣٥ - ١٧٠٠)

وقد كانت حركة التقوى هذه معارضة لحركة الإسراف والغلو في الإتياء العقلي التي كانت تحتلها أكاديميات النبلاء - بقدر ما كانت معارضة للإتياء الشكلي الذي عرفت به مدارس الآداب القديمة . ولكن المدرستان - المدرسة العقلية ، ومدرسة التقوى - قد اتفقتا في معارضة الإتياء الشكلي والإتياء الكلاسيكي اللذين ظهر أمرهما في ذلك الوقت ، وكذلك في تأييدهما للدراسات الواقعية ، واستخدام اللغة القومية .

وفي سنة ١٦٩٢ بدأ فرانك يؤسس في مدينة هاله مجموعة من معاهد التربية الحرة ، ذات نفوذ عريض وطاق واسع . وكان من بين هذه المعاهد

ملجأ كبير للأيتام ، كان يستمد طلابه جميعهم من أبناء طبقات الشعب الفقيرة والمتوسطة . وكان غرض فرائك من التربية في هذه المعاهد أن يجمع بين الإعداد العملي للحياة والتثنية الدينية ، وبين تربية مدرسية قوية عمادها الدراسات الواقعية . وقد وصل فرائك بجهوده إلى تطبيق مبادئ كومنيوس فأدجج التربية المسيحية والتدريب العملي في الأعمال المدرسية .

وقد ساعد إنشاؤه لمعهد إعداد المعلمين على أنه جزء من معاهده العامة - مساعدة جوهرية في نشر مبادئه في كثير من المدارس . وبخاصة مدارس بروسيا القديمة والحديثة .

### المدارس الواقعية :

بدأ في ألمانيا تأسيس المدارس الواقعية التي تمثل تماماً الحركة التربوية الواقعية سنة ١٧٤٧ ، وهي السنة التي أسس فيها « هكر » Hecker تلميذ فرائك في برلين مدرسة واقعية لعلوم الاقتصاد والرياضيات . وكان منهج هذه المدارس يشمل اللغات الألمانية والفرنسية واللاتينية ، والكتابة ، والرسم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والحساب ، والميكانيكا ، والهندسة ، وفن العمارة ، والدين والأخلاق . وخلال وقت قصير أسست المدن التجارية الهامة في الولايات الألمانية مدارس مشابهة لهذه ، وفي أواخر القرن الثامن عشر اندمجت هذه المدارس بتأثير الحركة الطبيعية في النظام التعليمي الألماني .

### الأكاديميات في إنجلترا :

كان ظهور الدراسات الواقعية في إنجلترا مرتبطاً بتاريخ الأكاديميات . وكان يدير هذه الأكاديميات الكنائس الخارجة عن إشراف الحكومة . ويرتبط بدء هذه الحركة بذهب ملتون الواقعي الإنساني . ويسمى ملتون المعهد الذي يصفه في مقالته Tractate باسم أكاديمية . وينسقوط الحامية البيوريتانية

سنة ١٦٧٢ ، وإعادة حكومة آل سقيوارت الملكية - عزل رجال الكنيسة  
المعارضون عن أسقفياتهم ، وكان عددهم حوالي ألفين . وبعد وقت قصير  
فصل هؤلاء من المدارس العامة والجامعات . وقد أفسح هذا العزل المجال  
لوجود هيئة تدريس وتلاميذ من نوع جديد من معاهد التعليم التي بقيت  
ردحا من الزمن وليس لها نظام معين ولا كيان يعتد به ، ولكنها أصبحت  
بعد صدور قانون التسامح سنة ١٦٩٨ جزءاً ثابتاً من النظام التعليمي الانجليزي .

ومع أنه لم يكن لهذه المعاهد معين سوى الكنيسة والهيئات الشخصية ، فإنها  
استمرت في نمو مطرد تؤدي مهمتها التربوية في حياة الشعب إلى أن أصبحت  
بعد اختفاء عوامل الضعف الدينية نوعاً من المدارس غير منفصل عن المدارس  
الثانوية الكثيرة العدد التي وجدت في أوائل القرن التاسع عشر .

وكما كان متوقفاً لم يبد من مؤسسى تلك المعاهد في القرنين ٧ و ١٨  
لإقليل من العطف على التربية الضيقة الأفق . ومن ثم امتدت المعاهد الجديدة  
تلاميذها بقطر أوفر من التعليم . وذلك بوضع مناهج شملت كثير من الدراسات  
الراقية الجديدة . وكان الإعداد لتولى المهام الدينية لا يزال الغرض الواضح  
من التربية بهذه المدارس ، ولو أنه لم يكن الغرض الأوحد . وعلى ذلك كانت  
اللغات القديمة جزءاً بارزاً ، وإن لم يكن أساسياً من المنهج الدراسي ، ولصنف  
إليه عدد من الموضوعات كان يختلف باختلاف المعاهد . وشمل الفرنسية ،  
والإيطالية والعبرية ، والمنطق ، والأخلاق ، وفن الكلام ، وملوراء الطبيعة ،  
وعلم التشريح ، والخطابة ، والجغرافية ، والهندسة والجبر ، والميكانيكا  
والاخترال وحساب المثلثات والمكعبات . وقد اعتمدت باللغة الانجليزية عناصراً خاصة  
في جميع المعاهد ، وكان تدريس هذه المواد جميعها باللغة القومية . وفي إحدى  
الأكاديميات تقرر أن يضاف إلى مواد المنهج المعتاد تمرين جميع التلاميذ في

الفصول المختلفة على مسح الأراضي ، وتعيين الوقت وعمل التقويم السنوي ، وتشريح الحيوان . فهل هناك دليل أقوى من هذا على وجود الاتجاه الواقعي في هذه المدارس ؟

وقد حلت هذه المعاهد لدى الطوائف المسيحية الحرة محل المدارس الثانوية ، والجامعات ، وأعدت الطلبة إعداداً مباشراً للحياة العملية أكثر من المدارس العامة الكلاسيكية . ولكن المعاهد ذات الصبغة القديمة لم تزل تمدد الكنيسة والجامعة والدولة بالموظفين . وقد كان لمؤلفات جون لوك تأثير في نمو الاهتمام بالاتجاه التربوي الحديث وأصبح كتابه المسمى « الأفكار » كتاباً دراسياً أو دستورياً في الأكاديميات .

### أ كاديميات أمريكا :

بنمو الجامعات التي خرجت عن الكنيسة الإنجليزية في المستعمرات الأمريكية قامت معاهد تشبه الأكاديميات التي في إنجلترا ، ولو أنها ظلت حتى منتصف القرن الثامن عشر بدائية . وكانت تلك الجماعات قوية وبخاصة في المستعمرات الوسطى . وهناك وجدت تلك العناصر الجديدة مأوى لها في المعاهد الجديدة . حتى في إنجلترا الجديدة بدأت المدارس اللاتينية الأدبية في تهيئة دراسات تسد حاجات الناس الاقتصادية العملية ، مدفوعة في ذلك بدوافع عملية ، لا بدوافع تربوية نظرية . وفي معظم المدن الساحلية لكل المستعمرات أدخلت في تلك المعاهد دراسة العلوم الرياضية العملية ، وبخاصة المساحة والملاحة حتى في أواخر القرن الرابع عشر . وقد تم ذلك على وجه التأكيد في منتصف القرن الثامن عشر .

ولم تنشأ إلا في تلك الفترة الأخيرة مدرسة واقعية تمثل الاتجاه الواقعي النموذجي . ولأول مرة سمي مثل هذا المعهد باسم أكاديمية . وكانت هذه

الأكاديمية الأولى هي أكاديمية بفسلفانيا ومدرستها الخيرية التي أنشئت بناء على اقتراح بنيامين فرانكلين سنة ١٧٤٣ وقامت أبوابها للطلاب سنة ١٧٥١. وهي التي أصبحت فيما بعد جامعة بفسلفانيا. وكانت هذه الأكاديمية تشمل ثلاث مدارس : مدرسة لاتينية ، ومدرسة إنجليزية ، ومدرسة للرياضة . وقد بذل فرانكلين في مؤلفاته جهوداً عظيمة في وضع خطة تعليمية تتفق في كثير من مبادئها النظرية التربوية مع مبادئ الواقعيين الحسنيين . كما رفع من شأن الدراسات الاقتصادية العملية حتى جعلها نوعاً من أنواع فلسفة الحياة نافعاً لشعب حديث ناهض .

وكانت هذه الخطة في وضعها المادى الواقعى هي الخطة نفسها التي سارت عليها المدرسة الواقعية في ألمانيا ، بالرغم من أن الحزبين قد اختلفتا تماماً الاختلاف في أسسهما الفلسفية . وبعد حرب الثورة أصبحت الأكاديميات هي المعاهد التربوية الفعّالة في الولايات المتحدة . وفي ذلك الوقت بدأت عدة عوامل أخرى قوية تعمل عملها بجانب الفلسفة الواقعية التربوية في إحداث انقلابات ثورية في عالم التربية .

### الجامعات :

كانت الجامعات أقل سرعة من المدارس الثانوية في التأثر بالآراء التربوية الحديثة . وقد سيطر علماء اللاهوت المتمسكون إلى الفلسفة المدرسية الكلاسيكية على الجامعات الألمانية خلال القرن السابع عشر . ولكن في سنة ١٦٩٤ أسست جامعة هول . فكان تأسيسها بمثابة اعتراض على ضيق أفق التعليم القديم . وتعتبر جامعة هول الجامعة الحديثة الأولى ؛ لأن المواد الواقعية قد درست فيها لأول مرة ، وباللغات الحديثة . وقد جعل فرائموتومسيوس Thomasius من جامعة Halle مركزاً لتفوقهما . وقد ذكر اسم الأول في

معرض الحديث عن المدرسة الواقعية، أما الثاني فكان قد طرد من «ليبيج»، لاعتناقه مبادئ حرة مبالغاً فيها. وقد انتشرت عادة إلقاء المحاضرات باللغة الألمانية في حجرات المحاضرة الجامعية. ويرجع الفضل في هذا إلى «تومسيوس»، فهو الذي بدأ بإلقاء المحاضرات باللغة الألمانية. وهو الذي نشر أول مجلة باللغة الألمانية. ولذلك انتشر في الجامعة تدريس العلوم الطبيعية والفلسفة الحرة. وفي الحقيقة أن المثل الأعلى للجامعة الألمانية وهو «حرية التعليم، وحرية الدراسة» قد تحقق لأول مرة بإنشاء جامعة Halle. وفي سنة ١٧٣٧ أصبحت جامعة جوتينجن Göttingen مركزاً ثانياً لذلك النفوذ نفسه. وفي نهاية القرن الثامن عشر تم انتصار هذا النفوذ في الجامعات الألمانية جميعها في ألمانيا البروتستانتية على الأقل.

أما الجامعات الإنجليزية فقد كان تأثيرها بالأراء الجديدة أبطأ وأقل من الجامعات الألمانية. وبفضل أستاذية «اسحق نيوتن»، ورياسة «ريتشارد تيلي» (١٧٤٠-١٧٤٢) عثرت كبرج بالعلوم الطبيعية، والرياضية عناية عظيمة بقيت - حتى الآن - وفي أثناء القرن الثامن عشر أنشأت الأسرة الجورجية عدداً من كراسي الأستاذية الملكية في التاريخ والعلوم. ولكن لم يحدث بالتجمل تراجم في الجامعات مطابق للروح الجديدة كما حدث في ألمانيا - إلا في أواخر القرن التاسع عشر.

## الفصل التاسع

التربية التهذيبية — أو : الفكرة التهذيبية في التربية — وجون لوك

العوامل التي أدت إلى ظهور هذا المذهب في التربية : —

عندما ظهرت حركة الإصلاح الديني لم تعد اللغة اللاتينية لغة الدين ورجال الكنيسة ، وكذلك تزعمت أهميتها في أواخر القرن السابع عشر فلم تبق لغة التعلم الوحيدة لا في الجامعات ولا في المدارس ولا خارجها ، بل لقد حدث من قبل هذا الوقت ان حلت محلها اللغة الفرنسية التي صارت اللغة المستعملة في القصور الملكية وفي المحادثات السياسية . وبنمو الآداب القومية ظل استخدام اللغة اللاتينية على أنها لغة الثقافة وتدریس المواد الإنسانية ، وعجزت عن أن تسيطر على المدارس على الأسس نفسها ، التي قامت عليها فيما مضى . ولكن بحلول القرن السابع عشر أصبح المنهج الأدبي واللغوي منهجاً تقليدياً يستند إلى قوة ظلت تسيطر على التربية قرنين من الزمان ، ويخضع لنظام قائم على مبادئ الفلسفة المدرسية ، لا يساويه في تفصيلات الطرق ومواد الدراسة وأسلوب التدريس بحجرات الدراسة — أي نظام آخر من نظم التربية والتعليم السابقة .

بل من الحق أن نقول : إنه لم يوضع حتى الآن نظام آخر يضارع ذلك النظام إلا إذا اعتبرنا التحسينات التي لحقته فيما بعد ، والإصلاحات العلمية التي أضيفت إليه خلال القرنين الآخرين ، واعتبرنا هذه وتلك

عناصر مكونة لنظام له طابع خاص . على أن الكمال في أسلوب التدريس بحجرات الدراسة ، وفي تفاصيل موادها وتنظيمها وطرقها - لا ينهض وحده مبرراً لسيطرة نظام تربوي تعليمي ما . .

يبد أن هذا الكمال يصبح أقوى عامل في اتساع نفوذ النظام التعليمي إذا ظاهره وعملت على استقراره - قوة التقاليد وشدة إخلاص المنفذين له واستمسكهم بمبادئه إلى أقصى حد . ومن ثم نرى أنه لما فقدت هذه التربية الإنسانية القاصرة الارتباط بمطالب الحياة العملية في ذلك الوقت ولم تصلح لأن تكون الطريق الوحيد لمعرفة ما خلفه الإنسان من أعمال وأفكار - كان لابد من وجود نظرية جديدة تبرر استمرارها ، وكانت هذه النظرية الجديدة تلخص في أن ما يعنينا في التربية ليس هو ما نعلم ، ولكنه كيف نتعلم .

ووفقاً لهذا المبدأ لم تكن هذه التربية الحديثة إلا حركة إحياء للتربية الشكلية المدرسية التي ظهر أمرها في القرون الوسطى . وقد لعبت عدة عوامل دوراً عظيماً في تمييز الفكرة التثديبية في التربية . وكانت التغيرات الاجتماعية السابقة الذكر التي أوجدت الفرصة وأبرزت الحاجة لظهور هذه النظرية الجديدة ، بعينها أهم هذه العوامل . على أن هذه التغيرات لم تفسح الطريق لتكوين هذه النظرية القديمة السائدة فحسب ، ولكنها أدخلت التعاليم الجديدة لحركة التربية الواقعية التي بدأت عندئذ تحتضن المبدأ الذي ظهر أمره في عصر سابق ، وهو مبدأ التوسع في التربية الإنسانية . ولقد أكد المذهب الواقعي أن المهم هو الشيء المتعلم وليست طريقة تعلمه ، وكان تأكيد المذهب الواقعي لهذا المبدأ أقوى مما فعلت حركة الإصلاح الأولى حينما نادى به معارضة لما جرت عليه الفلسفة المدرسية القديمة . أما التربية الإنسانية القاصرة التي أتبع في ذلك الوقت ، فقد تذرعت في تدبير موقعها بمثل ما تذرعت به التربية المدرسية من مبادئ وحجج ، بالإضافة إلى المبادئ والحجج التي اعتنقتها على أنها ميزاتها الخاصة بها .



ومن جهة أخرى نجد أن التربية التهذيبية التي كانت تمثل استمرار الحركة الإنسانية الضيقة ، قد خطيت بمعونة إجماعية تقريباً من أولئك الذين كانوا ينظرون إلى التربية بمنظار ديني ، في حين أن الحركة الواقعية كان ينظر إليها على أنها حركة إلحاد وكفر . يدل على ذلك موقف رجال الدين من معظم زعماء هذه الحركة ، وبخاصة ديكارت وبيكون . ولم يكن كوميونوس من هؤلاء ، فح أنه كان يشبههم تمام المشابهة في تعرضه للطعن والاضطهاد من إخوانه في المذهب الديني لميوله الإلحادية في نظرم ، فقد كان ذلك لالتزامه في آرائه الشخصية لا في اتجاهاته الواقعية . وقد كانت هذه المعارضة مظهر أ من مظاهر النزاع بين العلم والدين .

على أن تأييد رجال الدين للتربية التهذيبية لم يرجع إلى طبيعتها الخاصة ، وإنما لسبب أعم ، وهو السبب التربوي . وذلك لأن التربية الدينية من ناحيتها التربوية هي في الواقع تربية تهذيبية ؛ لأن الدين ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لتخليص الطبيعة البشرية من أدران الشر المتأصل فيها . من ذلك نجد أن نظرية التربية التهذيبية تستند إلى الدين في ناحيتها الخلقية .

ونجد من الناحية النفسية أن المبدأ التهديبي قد حظى بتأييد نظريات علم النفس التقليدية التي ظهر أمرها حيثئذ ، وكان هذا التأييد بقدر ما كان لعلم النفس من تأثير في الآراء التربوية في ذلك الوقت : إذ كانت النظرية النفسانية السائدة حيثئذ - هي نظرية الملكات النفسانية الأرسطوطالية القديمة بالمعنى الذي انطوت عليه في الصور الوسطى . وكانت هذه النظرية تقضي بتدريب ملكات العقل المختلفة بدراسة مواد متباينة تشكل بحيث تصلح للتدريس بالطرائق المتبعة في فصول الدراسة . وإذا استثنينا فروع العلم الرياضي نجد أن أى مادة أخرى لم تقدم أى معونة في تحقيق هذا الغرض أكثر مما أدته الناحية الشكلية من الدراسة اللغوية ، ومن ثم عني بهذه المواد حيثئذ أكثر من ذى

قبل . بل إن علم النفس الحديث - الذى جاء به « يكون » ، و« لوك » ، إذا  
 جاز لنا أن نقول : إن نظريتهما فى المعرفة أنشأت علم نفس جديد - كان له  
 أثر فى انتشار المبدأ التهديبى . وقد كان لجون لوك على الأقل فضل عظيم فى  
 هذا المضمار كما سنرى فيما بعد ، ولكن يجب أن نتذكر دائماً أن نظريات  
 جون لوك التربوية لا تتفق دائماً مع نظرياته السيكولوجية . وإذا كان مبدأ  
 الأفكار النظرية الكامنة قد رفضه هؤلاء الرجال مفضلين عليه المبدأ التجريبي ،  
 فإن مبدأ تدريب الحواس على الإدراك الحسى لم يحل محل مبدأ تدريب  
 الملكات العليا ولم يخلطه غير ضرورى . وفى كلتا الحالتين نجد أن التدريب  
 فى رأى جمهور العلماء نوع من التهذيب .

### « معنى التربية على أنها تهذيب »

يمكن تلخيص المعنى التهديبى للتربية كما شرحناه من قبل فى بضع كلمات ،  
 هى : أن أنصار هذا المذهب يرون أن عملية التعليم - لا الموضوع المتعلم -  
 هى أهم شئ فى التربية وأعظم محدد لمعناها ، وأن جون لوك الذى يرجع أنه  
 هو الذى يعرض هذا المعنى أحسن عرض - ليلخص آراءه فى هذا الموضوع  
 بقوله : « إن أعظم عمل للربى هو أن يقوم السلوك وأن يشكل العقل ،  
 وأن يفرس فى تليذه العادات الطيبة ومبادئ الفضيلة والحكمة ، وأن يكون  
 فى نفسه شيئاً فشيئاً فكرة عن النوع الإنسانى ، ويقوده إلى حب ما هو حميد  
 وموحد بالثناء ، وأن يعوده للنشاط والحياة والاجتهاد فى أداء ما يعمل .  
 أما الدراسات التى يطلب منه القيام بها فهى تمرين للمكانة وحسن استغلال  
 أوقاته حتى لا ينزع إلى التواني والكسل .

وعلى الربى أيضاً أن يعوده تحمل المشاق وأن يدعه يتفوق قهراً يسيراً  
 من طعم ألمادة التى يجب أن يتقنها هو بجهوده الخاصة .

ويتبين مما ذكرناه عن تحليل المبدأ التهديبي إلى العناصر التي تألف منها في أوائل الأمر أن له صوراً كثيرة مختلفة ، بيد أن هذه الصور تتفق اتفاقاً أساسياً في أمر واحد . وهو أن ممارسة تجربة خاصة أو عمل معين إذا كان بوجه خاص ذا طبيعة نظرية وأحسن اختياره - هذه الممارسة توجد في النفس قوة أو مقدرة تفوق نسياً ما بذل في هذا العمل من طاقة . وهذه القوة يمكن الاستفادة منها حتى في أشد التجارب والأعمال التي نشأت هي عنها ، وتكون تحت تصرف الإنسان في كل ظرف من ظروف حياته ، ويمكن الانتفاع بها في حل ما يعرض من مشكلات في أى مادة من المواد مهما يكن مقدار بعدها من حيث النوع من المادة التي مهدت السبيل لتلك الممارسة التهديبية الأصلية . وقد أكدت هذه النظرية على وجه التحديد أن علماً أو علمين يدرسان بعناية يصبح لهما قيمة تربوية هامة أكثر من خمس مواد أو ست تتطلب بذل المجهود نفسه والزمن غينه .

وقد آمن أنصار نظرية التهذيب الشكلي أن المواد ذات المبادئ العامة كالعلوم الرياضية والمنطق ، والمواد ذات الطبيعة الشكلية في محتواها وفي تنظيمها باللغات القديمة تدرب ملكات العقل تدريجاً شكلياً ، ولذلك كانت مهمة إلى أقصى حد من الناحية التربوية ، وأن هذه القيمة مرتبطة بمثل هذه المواد بصرف النظر عن علاقتها بالحياة أو عن مدى تمكن التلميذ منها أو استعماله لها في آخر الأمر . ولقد قيل أيضاً في إبان سيادة هذه النظرية : إن هذه المواد كانت متعددة بشكل خاص بحيث تساعد على نمو الذاكرة والتفكير ، وأن « قوى العقل » هذه هي القوى اللازمة بصفه خاصة للنجاح في معترك الحياة مهما يكن نوعه ، أما الاستعدادات الخاصة التي توجهها على التربية مواقف الحياة أو حاجاتها المختلفة ، فلم يكن بها عناية خاصة . فهذه الاستعدادات جميعها كان من الممكن تحقيقها بتحويل القدرة الناشئة عن قدرة التدريب

الشكل وتوجيهها إلى الاتجاهات المرغوب فيها ؛ كما أن ميول التلاميذ واستعداداتهم الخاصة لم تكن موضع اهتمام ؛ لأنه إذا كانت هذه الدراسات بما لها من نتائج تهذيبية مناسبة وكفيلة بأن تخلق أعظم إعداد مستطاع لأي مطلب تتطلبه الحياة من التربية - فإن أولئك التلاميذ الذين يعجزون عن النهوض بما يتطلبه مثل هذا الإعداد يكونون بطبيعة الحال غير قادرين على النهوض بمهام الحياة ووظائفها الراقية . أو على القيام بما تتطلبه فرصها العظيمة .

ومن الممكن أن ندرك أن طبيعة هذا الرأي التربوي وقوته على خير وجه إذا ما وازنا بينه وبين رأي تربوي آخر مماثل له في النظر إلى المشكلة من أحد طرفيها : فهذا الرأي يؤكد على عكس الرأي السابق قيمة الشيء أكثر من تأكيده لعملية التعلم : يقول أحد الكتاب Fouillé وهو أحدث عهداً ممن ناصرُوا هذا الرأي في مبدأ عظمتهم - في نقاش يؤيد فيه التربية التهذيبية الناشئة عن الدراسة الكلاسيكية إذا ما قورنت بالتربية العملية الناشئة عن دراسة موضوعات العلوم الحديثة . يقول هذا الكاتب في الموازنة بين هذين الرأيين المتعارضين ما يأتي :

« يعتمد هكسلي إلى جعل العلوم الطبيعية أساساً للتربية ، أما سبنسر فهو يحكم ولعه بالعلوم التي كانت منتشرة حينئذ جعل العلوم الوصفية الموضوع الوحيد تقريباً لدراسة الشباب ، بحجة أن الهندسة في هذه الحياة ضرورية لبناء الجسور والطرق الحديدية ، وأتانا في كل نوع من أنواع المهن وفي كل فن من الفنون حتى فن الشعر - في حاجة إلى المعرفة . ثم يورد فيسأل : وما أجدر الشعر بأن يضرب مثلاً في هذا الصدد ! وهل الشعر كاف لتحقيق هذا الهدف مثلاً ؟ هل تكون شاعرية فرجيل أو راسين Racine بدراسة علم العروض ؟ إن الباحث العلمي لا يتكون بتعليمه العلوم ، وذلك لأن العلم الحقيقي هو ابتكار يمكننا أن نتعلم كيف نبني الطرق الحديدية بمنتهى

السهولة ، ولكن أولئك الذين ابتكروا الطرق الجديدة لم يفعلوا ذلك إلا بقوه  
مقدرتهم التي سبق أن اكتسبوها ، لا بمجرد قوة المعرفة التي حصلوا عليها .  
من ذلك يتبين لنا أن هدفنا يجب أن يكون تنمية القوة العقلية . ثم نعود  
فنتساءل : هل أحسن وسيلة لتقوية عقول الشباب وتتميتها هي شحن الذاكرة  
بنتائج أبحاث العلم الحديث ؟ أم إن أحسن طريقة هي تدريبهم على أساليب  
التفكير والتخيل والربط بين الأشياء والتنبؤ بما ينبغي أن يكون صوابا  
وحقا بمعرفة ما غرس في نفوسهم من الإحساس بالنظام والانسجام وإدراك  
ما هو بسيط مشر . وهذا الإحساس متين الصلة بحاسة الجمال ؟ وهل نحن نعلم  
شبابنا ليصبحوا مهندسين أو شعراء ؟ إن التريية ليست تمرينا يعدنا لحرفة من  
الحرف ، بل هي تثقيف القوى العقلية والخلقية في الفرد وفي الجنس .

ومن ناحية أخرى يرد مكسلي على هذه المناقشات بلغة أقرب إلى التهمك  
قائلا : « إن العلوم يمكن تنظيمها وتدريبها بطريقة من شأنها أن تتيح الفرصة  
للتدريب التهديبي الشيء بذلك التدريب المتبع في تلك الأيام في المدارس  
الشعبية » . ويقول بعد ذلك :

« إنه لما يشر المتهمة حقا كيف أنه يمكن بدراسة تاريخ طبقات الأرض  
الوصول إلى نتائج تهذيبية توازي تلك التي تصل إليها بالدراسة الكلاسيكية ؛  
فن الممكن . بادئ به أن أضع في تاريخ طبقات الأرض كتابا بسيطا ،  
ولكنه يكون لشدة الجفاف وكثرة المصطلحات العلية الصعبة منفرا لا يقبله  
عقل الشاب . ويمكنني بحثو هذا الكتاب بالمحسنات أن أخرج ميدان  
المؤلفات الحديثة المشهورة التي أنتجتها عقلية النظار ، ثم يمكنني بعد  
ذلك أن أمرن أبنائي على دراسة البقايا الحجرية البسيطة فأقوى جميع ملبكات  
الذاكرة ، وكذلك أشهد عبقرياتهم في تطبيق قواعدى الخاصة بتكوين النظام  
على الشرح والتعليل أو التأليف بين هذه البقايا . أما أولئك الذين وصلوا

إلى الفصول النهائية فيمكنني أن أمدم بالعظام المتفرقة ، وأطلب إليهم أن يكونوا منها هيكل الحيوان العظمى ، وأسبغ على من يتمكن من عمل ذلك ألقاب الشرف والفخار ، وأكافئه من ينجح في تركيب هياكل تلك الحيوانات الضخمة تكوننا يتفق والقواعد العامة . وقد يقوم هذا مقام قرص الشعر وكتابة المقالات في اللغات القديمة الميتة . وما لاشك فيه أنه إذا أتيحت الفرصة لأحد رجال التشرح المقارن أن ينظر إلى هذه التشكيلات فلا بد أن تلحقه الدهشة وقد هز رأسه فيضحك ، ولكن ماذا يحدث بعد ذلك ؟

هل مثل هذه النكبة المضحكة تقضى على التشابه بين الدراستين ؟ وماذا نظن أن يقول شيشرون أو هوارس عن نتائج أعمال المتقدمين من طلبة الفصل السادس ؟

وهل نظن أن « تيرنس » Terence لا يسد أذنيه ويهرب إذا أتيحت له فرصة حضور تمثيل رواية من رواياته في مسرح إنجليزى ، وهل تصبح رواية هاملت مضحكة تثير أشد سخرية إذا قام بتمثيلها جماعة من الممثلين الفرنسيين الذين يصممون على نطق الألفاظ الإنجليزية بأسلوبهم الفرنسى ؟

ولقد ظلت هذه الترية التهذيبية الضيقة ثابتة لا تززع لدرجة أنه عندما بدأ رجال علم النفس يستبدلون بعلم النفس القديم المبني على الملاحظة الذاتية علم نفس آخر قوامه دراسة نمو العقل وتطوره - نجد أن « الترية لم تزل تعد عملية لمساعدة هذه القوى وهذه الملكات على التطور والنمو . وذلك باستخدام وسائل التهذيب المناسبة ، ويمكن أن نرى هذا في حالة بستالوتزى الذى طبق هذا الرأى في النواحي العملية للتربية . ويمكن أن تقتبس بعض الجمل المتعلقة بمواد الدراسة المناسبة للتربية مما ذكره كاتب حديث هو « تارفر » Tarver ، الذى يناقش مشكلة التربية الإنجليزية من وجهة نظر المنهج التربوى التهذيبى ، وذلك حيث يقول :

«لقد بصفتي إنجليزيا ومعلما أطالب بدراسة اللغة اللاتينية؛ لأننى أعلم أنه من المستحيل أن نهيى للأطفال الإنجليز وسيلة أخرى أحسن منها للتعليم . فتعلم لغة من اللغات ليس له أى قيمة من الناحية التربوية ، أما المهم فهو عملية تحصيل هذه اللغة والميزة العظيمة الوحيدة التى تمتاز بها اللغة اللاتينية باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم هى صعوبتها الفائقة .

ولست هذه نظرة المعلم فحسب ، بل هى نظرة كل شخص مثقف . وقد اقتبس البروفسر «هورن» من سير «وليم هاملتون» عبارة تمثل رأى العام فى صورته المخففة وهى : «إن أكبر مشكلة فى التربية هى كيفية إغراء التلاميذ بالاستمرار فى دراسة موضوع تائجه حسنة طيبة ، ولكن طريق السير فيه وعرض شاق» .

ومع أن هذا المبدأ فى التربية لا يزال سائداً بوجه عام ، وأنه من المحتمل أن يستمر كذلك ، فإننا نقصر جل عنايتنا الآن على ذكر من يملكونه فى تطورهِ التاريخي ، ولا سيما الفيلسوف الإنجليزي العظيم «جون لوك» .

### جون لوك كممثل لحركة التهذيب الشكلى

قد نخطئ أشد الخطأ إذا تصورنا - كما يوحى بذلك عنوان هذا الفصل - أن جميع آراء «جون لوك» التربوية متعلقة بمذهب التدريب التهذيبى فحسب . نعم إن لوك يرى : أن التربية إن هى إلا تهذيب . وإن رأيه هذا قد ميز الآراء السائدة فى ذلك الحين . ولكن معنى التهذيب عند هذا الفيلسوف أكثر اتساعاً منه عند رجال التعليم . وقد كانت الفكرة التى سيطرت على لوك طوال حياته والتى أكدها فى مؤلفاته الفلسفية - هى أن كل ما يهدف إليه المجهود الفكرى هو حب ، الحق وأن العقل هو الذى يقود الإنسان إلى

الوصول إلى الحق ، وإلى كل نشاط قيم في الحياة ، ولكن العقل لا يستطيع الوصول إلى الحق وإلى تشكيله إلا إذا تمت تربيته لهذا الغرض ، وأن هذه التربية لا تتحقق إلا بهتذيب العقل تهذيباً صارماً . وقد ألف لوك كتاباً سماه « مقالة في الفهم الإنساني »

شرح فيه فلسفة يكون وبخاصة المعرفة أو النظرية التجريبية ، وهي الفلسفة التي ظلت تسيطر على عالم الفكر الانجليزي حتى وقتنا الحاضر . وهي تلخص في أن المعرفة جميعها تأتي بطريق الادراك الحسي ، والادراك العقلي ، أي من التجربة والخبرة . وتلك الفكرة التي مؤداها أن المعرفة جميعها تأتي أولاً بطريق الحواس وتكون وفقاً لطريقة الاستقراء . تلك النظرية التي صاغها « يكون » تطورت حتى أصبحت عند جون لوك وسيلة للاختبار . يمكن التمييز بها بين الحق والباطل أكثر من أن تكون نظرية شرح أصل المعرفة . وفي القرن الثامن عشر قال أتباع لوك بالأميرين معاً .

والمباحث النفسية المتعلقة بالعقل - أو المتعلقة ببيان كيف يعمل - التي نعرضاً في آراء « جون لوك » ، وتظهر بطريق مباشر في آراء أتباعه ، لتصير سرحاً لكيف ينمو العقل أيضاً . ومع أنه يستحيل علينا أن ندخل في تفاصيل هذا الموضوع الآن ، فمن الواجب أن نذكر دائماً أن آراء لوك السيكولوجية ، والفلسفية لا ترتبط دائماً بآرائه التربوية . والشئ الأساسي الذي جعل جون لوك ممثلاً لفكرة التهذيب في التربية ، هو رأيه في العقل الإنساني وظهرت إليه على أنه صفحة بيضاء تأتيه قواه وميزاته من الخارج بطريقة تكوينه العادات ، ويتفق « جون لوك » في كثير من النقط الهامة مع جماعة الطبيعيين كما سنرى ، رغم أنهم يختلفون معه في هذا الرأي ؛ إذ أنهم يقولون : إن جميع القوى العقلية مثلها كمثل قوة النمو تأتي من الباطن طبقاً لعملية عقلية لاغير . أما جون لوك فيرى أن مصدر النمو هو تكوين العادات بطريق التهذيب .



ولا اتهمنا آراء جون لوك الفلسفية بقدر ما اتهمنا آراؤه التربوية . وقد بين لوك في مقالته عن الفهم ، وكذلك في مقالته عن مسلك الإدراك العقلي بوجه خاص كيف يمكن العقل أن ينمو بالتدريب والتدريب الذى يقوى يختلف استعداداته . وهذا لا يتحقق بالدراسة والقراءة ، ولكن بالتفكير والتأمل . وهذه الآراء يجب أن تكون موضع الاهتمام عند دراسة كتاب لوك المسمى : آراء فى التربية ( ١٦٩٣ ) ذلك الكتاب الذى يمكن أن نحكم على مدى عمق آرائه التربوية . على أنه ليس من العدالة أن نحكم على آراء جون لوك التربوية من مجرد دراسة هذا المؤلف وحده ، وبخاصة إذا علمنا أنه يتضمن بعض نصائح كتبها لأحد أصدقائه فى كيفية تربية أبنائه . ولقد ذكر لوك نفسه أن كثيراً من تلك النصائح لا تطبق إلا لهذا الغرض بوجه خاص . وهذا ينطبق بصفة خاصة على جزء الكتاب الذى يرتبط بالناحية العقلية للتربية التى عالجها لوك بتوسع فى مؤلفات أخرى .

ونظراً لمنزلة لوك العليا ولقوة نفوذه وتنفوذه على جميع كتاب الإنجليز الذين لهم مؤلفات فى التربية ، ونظراً لأننا يمكن أن نعتبره من طبقة أسكالم Ascham وسببنا فيجب علينا أن نستعرض آراءه التربوية ضارين صفحا عن التحدث عما عسى أن يكون لهذه الآراء من حلة بأى نزعة من نزعاته العامة . ومهما يكن من أمر فإن هذه الآراء العامة الأساسية ذاتها ، التى تختلف عن المقترحات والأفكار الكثيرة القيمة التى يجدها منبعثة فى جميع رسائله - هى التى تجعلنا نجزم بوجود صلة بين لوك وبين أصحاب المذهب التهذيبى . أما دراسة تلك الأفكار والإشارات العامة العابرة فإنها تدعونا إلى أن نعدّه من رجال المذهب الواقعى أو المذهب الإنسانى أو المذهب الطبيعى ، مثلنا فى ذلك مثل كثير من مؤرخى التربية .

وأنواع التربية عند جون لوك ثلاثة هي : التربية البدنية ، والتربية الخلقية ، والتربية العقلية . وعلى هذا فالأهداف التي ترمى إليها التربية هي : قوة الجسم ، والفضيلة ، والمعرفة . والمهدف الأول هو المهدف الأساسي في التربية . ويقول في مكان آخر : إن أهداف التربية تلخص في الفضيلة ، والحكمة ، وتقويم النسل ، والمعرفة ، وهي على هذا الترتيب في الأهمية .

### التربية البدنية

« العقل السليم في الجسم السليم » ، وصف موجز ولكنه وصف كامل للسعادة في هذا العالم ، وكل من يحظى بهاتين الصفتين فقلما يرغب في شيء آخر غيرهما ، أما من ينقصه أحدهما فقلما يحسن حاله إذا حظى بشيء آخر . هكذا بدأ لوك رسالته المعروفة باسم « بعض آراء في التربية » ، وهي من أوائل مؤلفاته وأكثرها اشتمالاً على الآراء السديدة . وقد خصص الثلاثين فقرة الأولى منها للتربية الجسمية ، والمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه التربية هو مبدأ « الكشف كلبس الملابس الواسعة القفضافضة والتوم على الفراش الخشن والاستمتاع بالهواء وتناول الطعام الساذج الخشن » . ويحتمل لوك حديثه عن التربية الجسمية بقوله : « وهكذا انتهى في القول فيما يخص الجسم والصحة ، ويمكن تلخيص ذلك في القواعد الآتية ، وهي سهلة ميسرة : كثير من الهواء الطلق ، تمرين البدن ، نوم ، طعام بسيط ، عدم تناول المشروبات الروحية ، عدم ارتداء الملابس الشديدة الضيق أو الكثيرة التدفئة ، وألا يغطي الرأس ، بل يترك معرضاً للبرد ، وأن تغسل الأقدام كثيراً بالماء البارد ، وأن تعرض للرطوبة .

### التربية الخلقية :

من أبرز مبادئ لوك وأصحاها أنه يميز دائماً بين التربية والتعليم ، وهذا يوضح لنا الفرق بين رأيه وبين الرأي السائد لدى أنصار المدرسة

التهدئية : فالترية في رأى هذه الجماعة هي التعليم الذى آل أمره إلى أن يكون تهدياً شكلياً جافاً . أما جون لوك فيرى أن الترية بأكلها عملية تهديئية ، أما التعليم فهو طريقة من طرائق الترية العقلية . وهي طريقة أقل شكلية ودقة من تلك الطريقة التى يتبعها أنصار حركة المدرسين السائدة ، إذ أنها طريقة تهتم بظهر واحد من مظاهر الترية - وهو أمر ثانوى الأهمية بالنسبة للهدف الرئيسى للترية - وهو بناء الأخلاق . يقول لوك في هذا الصدد : والفضيلة المباشرة هي الهدف الأساسى القيم الذى يجب أن ترمى إليه الترية ، لا الطلاقة في الحديث ، ولا أى فن آخر من فنون المهارة . فهذه وما عداها من الكماليات يجب أن توجل إلى المرحلة التالية ، فهذا هو الخير الأسمى الدائم من الكماليات الذى يجب ألا يقتصر المنطمون في تفنيه على مجرد القراءة ، والمحاضرة ، والكلام . ولكن مجهود الترية يجب أن يتجه نحو تزويد العقل به وغرسه فيه ، والإيقاف هذا المجهود حتى يتمكن الحدث الصغير من أن يحصل على قدر حقيق منه ، وأن ير فيه قوته وسعادته وعظمته . .

يبد أن الطريقة التى يراها جون لوك كفيلة بالوصول إلى هذا الهدف هي التى تدلنا على أنه إنما يعتنق مبدأ الترية التهديئية بصفة أساسية . يقول لوك في بدء كلامه عن الترية الخلقية :

د كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدره على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل إنما تكون في ضبط النفس ومقاومة الشهوات . وأساس الفضيلة وأصلها العام أن يقتدر الإنسان على حرمان نفسه كثيراً عما تميل إليه ويكبح ميوله وأن يجعل العقل رائده في اتباع ما هو أفضل ولو جضحت شهوته إلى ضيره . ويبدول من الواضح بمكان أن أساس الفضيلة والسمو ينحصر في قدرتنا على ابتكار رغباتنا إذا لم يقرها العقل : أما الحصول على هذه المقدرة

ورفع شأنها فيكون بالعود منذ الصغر حتى يصير سيرها في طرقها سهلاً ومألوفاً ، ولو كان الناس يستمعون إلى نصحت بطرقة مخالفة للطريقة العادية وأرشدت المربين أن يأخذوا الأخذات بالمنع والحرمان ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون ، حتى وهم في المهد . وعلى المربين أيضاً ألا يقصروا في إفهام الأطفال وهم في حداثة سنهم أنهم لا يحولون الاستمتاع بشيء من رغباتهم من أجل أنه يكسبهم سروراً بل لأنه نافع ومفيد .

وهنا نجد أن التربية في أساسها تهذيب ، فالفضيلة يمكن الحصول عليها بطريق تكوين العادات بتهذيب طويل للميول والرغبات . ومن هنا يمكننا الآن أن ندرك عظم الخطأ إذا قلنا : إن لوك يشبه روسو . فن الصحيح أن عملية التربية يجب أن تكون سارة بقدر الإمكان للطفل ، وأن القسوة الشديدة وخصوصاً فيما يتعلق بالعقوبات البدنية يجب تجنبها . ولكن السر في التربية الحقيقية يرجع إلى ضبط الميول والرغبات الطبيعية والغرائز بإخمادها ، وتكوين عادة ضبطها لا بطاعتها بتبعها كما يقول الطبيعيون ؛ فـ « سويقول في هذا الصدد : « إن خير عادة ألا يكون للطفل عادة ، لكن لوك يقول على النقيض من ذلك :

« إن أهم شيء هو تكوين العادة » . ويقول أيضاً : « إن أهمية العادة في التربية تفوق أهمية الفكر : فالعادات تعمل باستمرار وبسهولة أكثر من الفكر الذي عندما نكون في أشد الحاجة إليه نندرن نسيجه وقلنا بطاع . وهذه التربية عن طريق التهذيب الخلق يمكن الحصول عليها عن طريق تنمية السلطة : سلطة الوالد أو المعلم . ويستحسن أن يكون الأخير مدرساً خاصاً . ومع ذلك فإن لوك يسخر من القسوة والعنف اللذين يصحبان مباشرة هذه السلطة في العادة . والجزء الأعظم من كتابه « آراء في التربية ، مخصص لمناقشة بعض النضائل المختلفة : كالعادلة ، والحرية والشجاعة ، والصدق ،

والأمانة ، وحب العمل ، والتثنية الطيبة بوجه عام . ولناقشة الوسائل التي يمكن بها تحقيق مثل هذا الأشياء كالسلطة ، والعقاب ، والمكافأة ، والمدح . كما أنه مخصص لبيان الوقت المناسب لكل منها . ولب الموضوع كله هو أن التربية الحلقية مثلها كمثل التربية البدنية فهي عملية تذييل وتهذيب للرغبات وإخضاعها للتفكير بتكوين العادات بالاستمرار في كبت الرغبات الطبيعية . ويمكن هنا أن نذكر مثلاً واحداً .

« لما كان الالم هو الأساس الطبيعي للخوف ، فالطريق الوحيد لتشجيع الأطفال وحمايتهم من الخوف والخطر هو أن نعوّدهم احتمال الالم . ومن المحتمل جداً أن يتصور بعض الآباء الطيبين القلب أن هذا أمر غير طبيعي بالنسبة للطفل ، وأن يرى معظمهم أنه ليس من المعقول أن نحاول أن نجعل أحداً من الأطفال يسكن إلى الالم وطمأن إلى الشعور به بإرغامه على تحمله . وسوف يقال : إن هذا قد يسبب كراهية الطفل لمن يرغمه على تحمل الالم ، ولكنه لا يمكنه أن يجعل الطفل يعتقد أن احتمال الالم نفسه أمر مرغوب فيه ، وهذه طريقة غريبة : فإليك لاتب أن يعذب الأطفال ويعاقبوا على أخطائهم ولكنك في الوقت نفسه تجعلهم على أن يقاسوا الآلام في سبيل إتقان أعمالهم أو في سبيل تعوّدهم بمجرد احتمال الآلام . »

« ولست أشك في أن مثل هذه الاعتراضات تتوجه ضدي . ولا أشك أن الناس سيعتقدون أنني أناقض نفسي بنفسي أو أنني خيالي في اقتراح ما اقترحه . وإنني أعترف أن هذا أمر ينبغي أن يعالج بمتى الحكمة . ولنا لا يعب هذا الرأي إلا يتقبله أو يدرك ما فيه من صواب إلا من يحسنون التفكير والتدبر وينعمون النظر في علل الأشياء ؛ فأننا لا نقرر أن يضرب الأطفال لأخطائهم ؛ لأنني لا أريد أن يسلمون بأن العقاب البدني هو أشد أنواع العقاب . وأريد أيضاً منهم عندما يحسنون العمل أن يتحملوا في سبيله

الآلم أحيانا للسبب نفسه ، وهو أن يتعودوا تحمله ، دون أن ينظروا إليه على أنه أعظم أنواع الشر .

« ولنا في التربية الاسبرطية أمثلة كافية لبيان مدى ما تستطيع التربية أن تعمله في سبيل تعويد الثبان تحمل الآلم وقوة الاحتمال . ومن الواضح أن هؤلاء الذين لا يفكرون لحظة في أن تحمل الآلم الجسماني أعظم أنواع الشر أو أنه أمر ينبغي أن يخشى الإنسان الوقوع فيه — هؤلاء هم الذين خطوا خطوات واسعة نحو الفضيلة . على أنه لا يبلغ في الحق أن أنادى باتباع مبادئ « لاسيدو مونيان » ، في عصرنا هذا أو في دستورنا ، ولكن على الرغم من هذا أقول : إن تعويد الأطفال تحمل بعض درجات الآلم دون تأفف وسيلة من وسائل كسب عقولهم صفة الثبات والقوة ، ووسيلة أخرى لوضع أساس للشجاعة وقوة العزيمة في مستقبل حياتهم .

### التربية العقلية :

و أما انتقلنا إلى هذه الناحية من آراء « جون لوك » ، التربوية وجدنا أنه لم يعبر تعبيراً واضحاً عن المبدأ الأساسي ؛ وذلك لأن هناك إلى حد ما تضارباً بين آرائه التي ذكرها في كتابه « بعض آراء في التربية » ، وبين بقية مؤلفاته . ولكننا إذا قصرنا بحثنا في هذا الموضوع على الآراء الأساسية فحسب نجد أن هذا التضارب يختفي تماماً . وهذا الجزء من كتابه « بعض آراء في التربية » ، خصص للدراسة مادة الدراسة التي يتفق جون لوك في معظم آرائه فيها مع أنصار المذهب الواقعي الحسي ومع أنصار دوائر المعارف . وحتى هنا نجد أن مبدأ التربية التهذيبية يلعب دوراً هاماً كما يتجلى ذلك من الخلاصة الآتية : —

« إن من الواجب اكتساب العلم والمعرفة ، ولكنه يجب أن يكون

اكتسابهما في المرتبة الثانية ، وعلى سبيل التبعية لتكوين الصفات العظمى :  
ابحث عن شخص من الأشخاص يمكن أن يعرف كيف يبني أخلاقه بطريق  
مباشر . ضع هذا الشخص بين يديك بحيث تحتفظ بصفاء نفسه بقدر  
ما يستطيع . ثم أرفع طيب أخلاقه وتعهدها واستاصل الميول الضارة وأغرس  
في نفسه العادات الطيبة . هذا هو الأمر الرئيسي ، ومتى تم الوصول إلى ذلك  
كان من الممكن الوصول إلى العلم والمعرفة تبعاً له . وفي رأي أن هذا التعلم  
ينبغي أن يكون بأسلوب سهل وبطرائق ينمي التفكير فيها .

ويمكننا أن ندرك رأى لوك في المظهر العقلي للتربية عندما لا ندرس آراءه  
الفلسفية التي ذكرها في كتابه « مسلك الفهم » ، الذي كان يسمى قديماً باسم  
« رسالة في التهذيب الخلقى للذهن » ، وفيه يمكن أن نرى في أوضح صورة  
رأيه في التربية على أنها تهذيب عقلي . وهو رأى أبعد مدى من المبدأ التهذيبي  
الساكن ، الخاص بالطرق الشكلية في الدراسات اللغوية . وهنا نجد أنه في أثناء  
شرح مبدئه الأساسي يحاول أن يبرز نزعة إلى مبدأ الموسوعات العلمية رغم  
أنها تختلف اختلافاً تاماً عن نزعة « كوميوس » ، يقول لوك في هذا الصدد :  
« ليس الغرض من التربية أن نخرج رجالاً نابغين متمكنين من العلوم ،  
ولأنما الغرض منها أن نخرج رجالاً تفتقت أذهانهم وأرهقت مداركهم  
إرهاقاً يمكنهم من التفكير في كل مشكلات الحياة والتغلب على مصاعب  
الأمر . ولذلك أرى أن تتسع مناهج الدراسة ، وأن تمرن عقول التلاميذ  
تمريناً كبيراً في دائرة واسعة من الفنون والعلوم . ولا أريد بتوسيع مناهج  
الدراسة ملء أذهان التلاميذ بأنواع العلوم والمعارف ، وإنما أرى إلى تكوين  
عادة التفكير وحرية على اختلاف أنواعه ، وإلى إنماء مداركهم وإثارة  
ما لديهم من النشاط العقلي » .

وكل ما في هذه الرسالة يدور حول تكرار الفكرة القائلة

بأن التربية العقلية لا تخرج عن تكوين عادات الفكر عن طريق التدريب  
والتهذيب . ويقول لوك في مكان آخر : —

إن القوى العقلية إنما تصلح وتسمى وتجعل نافعة لنا بالطرق التي ينمو بها  
الجسم ، فإذا أردت من طفلك أن يجيد الخط أو التصوير أو الرقص أو اللعب  
بالسيف فحاول أن يكون مبتدئاً أولاً وقبل كل شيء بالنشاط ، وأن يكون سهل  
الإنعطاف ، خفيف الحركة ، حاذقاً ماهراً . ولكن الطفل لا يصل إلى ذلك  
إلا بالتعود وإنفاق الوقت الطويل والجهد العظيم في تمرين يده وباقي أطرافه  
على هذه الحركات . كذلك الحال في العقل فإذا أردت من الإنسان أن يجيد  
التفكير ، ويحسن الاستدلال ، فعليك أن تأخذه بذلك في الأوقات الملائمة :  
فعوده من الصغر كيف يربط الأفكار بعضها ببعض ، وكيف يتتبع المعاني  
على حسب ترتيبها في الوجود ،

وفيما يخص اختيار مواد الدراسة المناسبة لهذا الهدف يقول لوك ،  
بأسلوب امتنازه به جميع رجال المدرسة التربوية التي يتبنى إليها : « وأحسن  
الموضرات التي تصل بالإنسان إلى هذه الغاية هي علوم الرياضة . ولذلك  
أرى أن يؤخذ بها جميع المتعلمين إذا اتسع لهم الوقت ، وأتيحت لهم الفرصة .  
ولا أريد بذلك أن يكونوا حاذقين متفقيين في هذه العلوم ، وإنما أريد أن  
يخرجوا عقلاء مفكرين . فعن أناسي أنفسنا كذلك لأننا ولدنا مستعدين  
لنكون مفكرين إذا أردنا ، فمن الحق أن نقول إن الطبيعة إنما تمدنا بالحاجة  
إلى التفكير . نعم إننا ولدنا لنكون أشخاصاً مفكرين إذا أردنا ، ولكن  
التمرين والتدريب هو الذي يجعلنا كذلك . وإننا في الحق لن نذهب في ذلك  
أبعد مما يوصلنا إليه الجهد والممارسة . وقد ذكرت الرياضة كوسيلة لأن  
تفرس في العقل عادة التفكير بدقة في المسائل واحدة بعد أخرى ، لأننا  
أرى من الضروري أن يكون جميع الناس رياضيين متبحرين في الرياضة ،



بل لأنى أرى أن المتعلمين حينما يتعودون طريقة التفكير الصحيحة إلى تفرسها في نفوسهم هذه الدراسة بالضرورة - يستطيعون أن يتفعلوا بهذه الطريقة في دراسة فروع المعرفة الأخرى كلما سنحت لهم ظروفهم .

### لوك بصفته ممثلاً للحركة الواعية

يجب أن نعترف أولاً وقبل كل شيء بأن إدخال « لوك » في نمط هذه الحركة ليس هو المؤلف لدى مؤرخي التربية ، فكثيراً ما يقتصر إن اسمه باسم « مونتaigne » أو « بيكون » أو « كوميوس » أو « روسو » ولكن هذا الاتفاق ليس اتفاقاً على أساس جوهرى ، بل إنه اتفاق في المبادئ الثانوية : فثلاً يتفق « لوك » مع « مونتaigne » في أشياء كثيرة ، ونواح متعددة ، فكل منهما عارض الجزء الأعظم من التربية القائمة . وكلاهما نادى بأن تكون الأخلاق الصالحة للحياة في المجتمع القائم هو الغرض الحقيقي للتربية ، وليس هو التدريب العقلى كما كان يرى غيرهما . وكل منهما يفضل نظام التلمذة على مرب خاص لا في مدرسة ، وكلاهما ينصح بالسياحة على أنها إحدى الوسائل الهامة للتربية ، وكل منهما يؤكد أهمية التربية الجسمية ويعارض فكرة الحفاظ عن ظهر قلب ، وأن اللغة اللاتينية يجب أن تكون جزءاً من المنهج لأن معرفة تلك اللغة أمر ضرورى للرجل الكامل ( المهذب ) وأن التربية ينبغي أن تكون عملية وأن تجعل المتعلم صالحاً لحياة عصره الواقعية . ومع ذلك فهناك فرق شاسع في إدراك كل منهما لمقومات الفضيلة ومطالب الحياة الحقيقية ، واختلاف تام بصدد الطريقة التي تودى إلى تلك الأهداف . وهذا الاختلاف سواء أكان خاصاً بالتربية الجسمية أو الخلقية أو العقلية هو الذى يجعلنا نميل إلى اعتبار لوك من أنصار مذهب التربية التهذيبية . أما النقطة التي تلتقي فيها آراء لوك بآراء مونتaigne فهي حيث يتمسك بالسلطة

الخارجية ويجعل التربية تهذيباً معتمداً عليها ، فهو - كما يلاحظ البروفسر دافيدش - « يستبدل في التربية بسلطة الله سلطة المجتمع ، ويستبدل برجال الدين الطبقة الراقية من ملاك الأراضي » .

ويتفق جون لوك مع أنصار المذهب الواقعي الحسي على المواد الدراسية وطريقة التدريس . ولكن مبدأ الموسوعات العلمية ( الإنسيكلوبيدية ) لدى لوك كإرأينا من قبل - يظهر عند ما يتعرض لدراسة حاجات تلميذه الوحيد على أنه سيصير في المستقبل عضواً هاماً من أعضاء المجتمع الإنجليزى الراقى . وهنا نجد الاختلاف في دراسة تلك المواد الكثيرة الواسعة الأفق التى ينبغى أن تتخذ وسيلة من وسائل التهذيب . وقبلنا يذكر العلوم الطبيعية التى اعتبرها ليكون أساسية والتى أدخلها كومنْيوس فى المنهج . وأما آراء لوك فى مواد الدراسة فكفيلة بأن تجعل منه أحسن مثال للتربية التهذيبية ، تلك التربية التى تؤمن بأن عملية التعلم لا الشئ الذى يتعلم هو المهم . ويتفق لوك إلى حد كبير مع كل من يكون وكومنْيوس فى عملية التعليم هذه أو طريقته . على أن كلا من يكون ، وكومنْيوس كان يرى أن الشئ الذى يتعلم لا الطريقة نفسها هو الذى يحدد رأيه فى التربية . ولوك فى نوعته الفلسفية التجريبية أو الواقعية اتجه نحو الناحية النفسية الذاتية ، أما يكون فكان قد اتجه من قبل نحو الناحية الموضوعية « فالمعرفة فى مظهرها الأولى أو البدائى تأتى بطريق الحواس . ويجب أن نحصل عليها بهذا الطريق ، ولو أن عمليات الملاحظة يجب بسرعة أن تحمل عليها عمليات أخرى أرق منها . فالأطفال قد يتعلمون أى شئ يقع تحت حواسهم وبخاصة حاسة النظر ، وذلك بقدر ما يسمع به التمرن الذى خطيت به ذكراهم » وتتبع الطريقة الاستقرائية فى تنمية هذه المعلومات الأولية واتخاذها أساساً ينتقل منه إلى المعارف الراقية المركبة . وقد خصص لوك جزءاً كبيراً من كتابه « مسلك التفكير

أو الفهم ، لتوضيح هذه النقطة ، وفي ذلك يقول : «فند ما تعلم شيئاً ما ينبغي علينا أن نعرض على العقل شيئاً بسيطاً بقدر الإمكان ، وعندما نفهم ذلك ونقتنه ننقل إلى الجزء الذي لا نعرفه .»

وفي مكان آخر وفي هذا الموضوع نفسه يقول جون لوك :

« إن الأشياء البعيدة المضطربة التي تبدو غامضة يجب علينا أن نقرب إليها بخطوات وثيدة دقيقة . ويجب علينا أن نبحث عن التواحي الواضحة السهلة الظاهرة منها ، ثم نهبط بها إلى أجزائها الواضحة ، وبعد ذلك وفي ترتيب مناسب نضع كل ما يجب أن يعرف عن كل جزء من هذه الأجزاء في شكل أسئلة واضحة مبسطة ، وإذا يتضح ما كان غامضاً وصعباً ، ومربكاً ، ويظهر للعيان ، وبذلك يحتك العقل بكل ما كان في يوم من الأيام غامضاً غريباً مزججاً .»

« على أن أمثل وأضمن الطرق التي يجب أن يتبعها المتعلم هي ألا يسرع في خطواته . فدعه يدرس ما ينوي دراسته وبعد ذلك ، اربط بين الجديد ، وبين القديم بقدر الإمكان . وليكن ما يتعلم واضحاً قريباً من مداركه . وليس غريباً عليها . وليكن جديداً لم يعرفه من قبل ليحدث تقدم في الفهم . وليكن ما يتعلمه كل مرة قليلاً بقدر ما يمكن ليكون تقدمه واضحاً مضموناً فكل أساس يوضع بهذه الطريقة يكون أكثر ثباتاً واستقراراً . وهذا النمو الواضح التدريجي في المعرفة هو نمو ثابت ومؤكد . وهو يحمل مشغله معه في كل خطوة من خطوات تقدمه في سهولة ونظام لا يوجد ما هو أجدى منه وأنفع في فهم الأشياء . وقد يبدو أن هذا طريق بطيء في اكتساب المعرفة ، إلا أنه يمكنني أن أؤكد وأنا واثق مما أقول : أن كل من يحاول اتباع هذه الطريقة مع نفسه ، أو مع من يهد إليه بتعليمه ، سوف يجد أنه باتباعها

يتقدم في سبيل المعرفة في وقت معين أكثر مما يتقدم بإتباع أى طريقة أخرى في الوقت نفسه ..

جون لوك باعتباره ممثلاً للزعة الطبيعية

يمكن القول بأن جون لوك هو مبتدع المذهب الطبيعي في التربية ؛ وذلك لأن روسو يقرر في كثير من المواضع أنه مدّن له بمذهبه - ومع ذلك - فهناك اختلاف رئيسي بينهما في أخص النقط الجوهرية كما يتنا سابقاً : فلوك يرى أن غرض التربية هو ضبط ميول الطفل الطبيعية ومقاومتها وإخضاعها بطريق التهذيب والتدليل لرقابة العقل والسلطة الخارجية . وقد صار مذهب لوك في الإحساس الأساس الفلسفي لمذهب روسو الطبيعي من حيث إنه وجد في طبيعة المعرفة عنصراً إحساسياً . وكان كل من « لوك » و « روسو » يرى أن التربية يجب أن تقوم على أساس الصحة الكاملة التي يجب الاهتمام بها على أنها غرض مستقل من أغراض التربية ، وأن التربية في مراحلها الأولى هي تدريب الحواس على الإدراك الحسي . وكل منهما نادى بضرورة جعل التربية محبة وسارة ، وبإبعاد القسوة والعنف عن ميدانها ، وعمداً إلى جعل التعليم سهلاً ميسوراً ، واستغلال غريزة حب الاستطلاع في الطفل . وكان كل منهما يرى أن الكتب ليست أمراً ضرورياً في التربية ، ويعتقد أن الطفل يتعلم من الوجهة الخلقية بتركه يتحمل مسئوليته - ما ارتكب من أخطاء . وقد كان هذا مبدأ أساسياً في نظر روسو ، أمالوك فكثيراً ما يسمح بتدخل السلطة الخارجية . وقد قال لوك كما قال روسو كما يظهر من لغوي كلامهما بأن يعمل العقل في توجيه السلوك محل السلطة الخارجية ، إلا أن لوك وجد في السلطة توجهات يتقبلها العقل . وأما فيما يخص المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نواحي التربية الطبيعية والخلقية والعقلية ، فنجد أن روسو يمتنع على آراء لوك المتعلقة بها ويهاجمها على الرغم مما بين آرائهما في هذا الموضوع من أوجه تشابه خاصة .

## تأثير هذا المذهب في التربية ومماهما

انجلترا : بالرغم من النقد الذى وجهه جون لوك إلى نظم التربية والتعليم السائدة في إنجلترا في مدارسها العامة في ذلك الوقت ، فإنه لا يعزب عن البال أن مبادئها الأساسية في التربية كانت مثل مبادئه . والأمر الذى يعارضه جون لوك بكل شدة هو أن هذه المدارس قد قصرت تطبيق المذهب التهذيبى على الأمور العقلية البحتة ، وأنها غنيت ببعض مظاهر نشاط العقل التى لم تكن من الأهمية بمكان ، وأن الوسائل المستعملة - ككتابة النثر ، والشعر اللاتينى كانت محدودة جداً . وكان الفرض منها تنمية بعض القدرات العقلية القيمة . أما العناية التى وجهتها تلك المدارس فيما بعد نحو التهذيب الجسمى والخلقى بطريق الألعاب الجمعية ، وضروب الرياضة ، والحياة فى الهواء الطلق ، وما يتبع ذلك من تهذيب كان وليد النزاع من أجل الزعامة بين التلاميذ وإعطائهم الحرية الكاملة تقريباً فى تحمل مسئولية الحكم ، وتنظيم علاقة بعضهم ببعض - كل ذلك كان مرجعه ما كتبه جون لوك فى كتابه : أفكار تتعلق بالتربية .

ولقد كانت هذه المدارس العامة تمثل جميع نظم التربية والتعليم فى إنجلترا أحسن تمثيل طيلة القرن الثامن عشر والجزء الأعظم من القرن السابع عشر والقرن التاسع عشر : فاستخدام العقوبات البدنية فى مدى واسع لأقل خطأ أو تقصير ، والأثر الشديد الذى كان لنظام الانبعاث المتعب الذى كان يقضى بأن من يتبع الأطفال الصغار الأطفال الكبار ويقوموا لهم بجميع مأمور فى حاجة إليه من إعداد لفرقهم ، وإعداد لتطورهم ، وإقادة لثيران لهم وما إلى ذلك من الخدمات الوضيعة ، وكذلك ما درجت عليه تلك المدارس من تولى طلبة الفرقة السادسة حكومة المدرسة وفرض العقوبات على جميع الأخطاء ماعدا الجرائم الخطيرة .

- كل ذلك يبين لنا كيف أصبحت التربية في نظر الانجليز تربية تهذيبية ويشرح مدى ما وصلت إليه هذه التربية التهذيبية من كمال فيما يخص التنشئة العامة والتربية على اتباع الفضيلة .

أما من الناحية العقلية فقد كان الموقف مدعشاً جداً ؛ إذ لم يوجد في أى مكان آخر في أثناء هذه الفترة الطويلة نظام للمدارس الأولية والثانوية يتضمن هذا العدد القليل جداً من المواد التي تهذب العقل . وإذا استثنينا ضرورة الإلمام بمبادئ النحو التي كانت تلزم عند التحاق التلميذ بالمدرسة ، فإن عمل المدرسة - لمدة تراوح بين ست سنوات أو تسع - كان مقصوراً على إنشاء النثر اللاتيني واليوناني ، ونظم الشعر في اللغة اللاتينية بوجه خاص . وكان الهدف من ذلك هو التفرغ على تنقوq الآداب القديمة التي كانت عماد المنهج . وقد استمر هذا النظام كذلك دون معارضة حتى مستهل القرن التاسع عشر . ولمدة تقرب من نصف قرن بعد ذلك وضعت عاأس الشعر اللاتيني ومساوئه على ساطع البحث كالمو كانت القيم التربوية وقيمة المواد الدراسية قد اقتصرت على هذه الحدود الضيقة . ويمكننا أن نصف هذه المدارس متخذين مدرسة وستمنستر نموذجاً لها كما كانت في القرن السابع عشر .

وحوالى الساعة الخامسة والرابع صباحاً يوقظنا أحد مقدمى القاعة . وبعد أن نصلى باللغة اللاتينية يتقدم كل منا إلى دورات المياه ليغتسل ثم نسير معاً بنظام إلى المدرسة حيث كان من المحتم علينا أن نكون فيها في تمام الساعة السادسة على الأكثر . وبين الساعة السادسة والساعة الثامنة نكرر دروس النحو ، ويطلب إلى ؛ طالباً أو ه ؛ طالباً أن يخرجوا ليقفوا في نصف دائرة مواجهين المدرس أو الناظر وغيره من الأساتذة . وهنا تقوم بتكرار قواعد النحو أربع مرات أو خمساً في كل -الة . ويعين المدرس من يبدأ من التلاميذ ، ومن يكون عليه منهم أن يذكر بعض القواعد المعينة ، وبعد ذلك يعطى

التلاميذ تمرنين يتنوعان يوماً بعد آخر: ففي اليوم الأول يقومون بقراءة شعر لاتيني ويوناني في ثلاث مستويات مختلفة ، ومن أقرن دوره من التلاميذ يمنحه المدرس قدرأ من المال . وفي اليوم الثاني يطلب إلى أحد الفصول أن يخرج ليستعرض بعض أجزاء من شعر شيشرون ، أو ليثي ، أو ايسقراط أو هومر ، أو أبوليناريس ، أو اكسنوفون . وأما بقية الفصول فكان يطلب إليهم الخروج لشرح هذا الشعر في خلال اليوم المدرسي . وقد يطلب إلى الطلبة جميعاً أن يكرروا وينطقوا بوضوح دون استخدام كتاب من الكتب - قطعة لمؤلف معين سبق أن درسوها . ومن الساعة الثامنة إلى الساعة التاسعة كنا نترك لتناول طعام الإفطار ، والاستعداد للتمرينات التالية . وبين الساعة التاسعة والحادية عشرة كنا نقرأ تلك التمرينات التي بقيت معنا أكثر من ليلة ( يوم يخص الشعر ، ويوم آخر يخص النثر ) وكان على المدرس أن يقوم باختيارها بنفسه . وكان بعض الطلبة يحتج ويعاقب ، والبعض الآخر يطلب إليهم أن يتشبهوا بالمدرس ، وإذا ماتم ذلك طلب إلى أحد تلاميذ السنة الخامسة الخروج ليقوم بعملية الترجمة من شعر شاعر لم يكن يتوقعه إلى اللغة اللاتينية ، كما يطلب في الوقت نفسه إلى أحد تلاميذ السنة السادسة أو السنة السابعة أن يقوم بترجمة النص نفسه إلى اليونانية . ثم بعد ذلك يشرح المدرس نفسه بعض أجزاء من كتاب لمؤلف لاتيني أو يوناني ( يوماً يخص الشعر ، واليوم الآخر للنثر ) ، وكنا نتمرن على قراءتها كل يوم بعد الظهر . وفي وقت الغداء أو في وقت العشاء كان يطلب إلينا قراءة بعض أجزاء النسخة اللاتينية من الكتاب المقدس المكتوبة بخط اليد . وكان القس المعافون يملسون عادة حول موائد تصف في قاعة المدرسة . وكثيراً ما كانوا يكلفون ارتجال الشعر أو الخطابة في موضوع معين لهم . وكانوا يستعينون في ذلك بمذكرات وافية موجزة ترسل إليهم . وفيما بين الأولى والثالثة بعد الظهر كانوا يدرسون دراسة دقيقة درساً كان قد شرحه

المدرس في اليوم السابق واقتبسه مما كتب أحد المؤلفين أمثال : شيشرون وهرجيل ، وهومر ، ويوريبيدس ، وابسوقراط ، وليثي ، رساليوست وغيرهم . وكانت هذه الدراسة تشمل الشرح والتعليق والبحث في قواعد اللغة والأساليب البلاغية وترجمة الشعر إلى ثر ، أو النثر إلى شعر من الإغريقية إلى اللاتينية وبالعكس .

وكانت الفترة ما بين الثالثة والرابعة فترة راحة : فكان المدرس يخرج ويخرج التلاميذ في نظام ، ويذهبون إلى القاعة حيث يستجمون ويعنون أنفسهم للواجبات التالية .

وكانوا فيما بين الرابعة والخامسة يدرسون ورقة أو اثنتين من كتاب في الأساليب البلاغية ، أو مختارات من الأمثال أو الجمل التي كان المدرس قد جمعها لهذا الغرض .

وكانوا بعد ذلك يتمرنون على ترجمة بعض الحكم من اللاتينية أو الإغريقية . وكانوا في بعض الأحيان يقومون بترجمة الشعر اللاتيني أو الإغريقي إلى شعر إنجليزي . وكان التلاميذ يعطون موضوعا ليكتبوا فيه قطعاً من الشعر أو النثر اللاتيني ، أو اليوناني اليوم الثاني . وبعد تناول العشاء كانوا يدعون ثلاث مرات أو أربعاً (ولاسيما تلاميذ الفصل السابع أو السنة السابعة ) ، وبعد ذلك يدرسون من كتاب « هنتر ، في الجغرافيا كيف يصفون المدن والممالك ويعينون مواقعها على المصورات الجغرافية .

وفي أيام الآحاد كانوا يذهبون إلى المدارس قبل صلاة الصبح ، وهناك كانوا يقرعون بعض أجزاء الكتاب المقدس باللغة اليونانية ، وقد يكررون بعض الحادثات الدينية اليونانية ، وفيما بعد الظهر كانوا يقرضون الشعر في الموضوع الذي كان موضع العظة الدينية ، أو في موضوع مقتبس من الإنجيل ، أو من رسائل الحوارين . وأحسن التلاميذ في الفصل السابع كانوا يعينون



« مشرفين خصوصيين للقراءة ، وشرح بعض أجزاء من هومر ، وفرجيل ، وهوراس ، وبوريديس ، وغيرهم من المؤرخين اليونانيين ، واللاتينيين . وكان هؤلاء المشرفون يقومون بهذا العمل في فترات الصباح ، أو بعد الظهر ، أو بعد وجبات الإفطار حيث كان التلاميذ ينتظرون المدرس . وكان الطلبة يحكمهم المقدمون وهم عديدون : اثنان للقاعة ، ومثل هذا العدد للكنيسة ، ولللاعب ، وللدرسة ، وللمورات المياه . ويرأس هؤلاء جميعاً زعيم المدرسة وهو زعيم المقدمين « Monitor monitorum » ويراعى المقدمون شدة محافظة التلاميذ الذين تحت إمرتهم على الكلام باللغة اللاتينية ، وكانوا يرضون إتهاماتهم أو شكاياتهم صباح يوم الجمعة من كل أسبوع حيث كانت المقبولات تحول إلى القيام بتلحين . وكان يعنى عن بعض التلاميذ لكفاءة النادرة وبشفاعة زعيم المقدمين له عذقرات . وكان يفرض على بعض الأخطاء حقوقات دراسية صارمة كإلقاء خطبة بخفايرها من خطب « Tolle » ، أو ابسوقراط ، أو ديموستيس ، أو غيرها من خطب فرجيل ، أو تيوسيديس ، واكسنافون ، وبوريديس .

وفي الخلاصة التي دونها دكارليل ، عن أحوال هذه المدارس حتى القرن التاسع عشر ، نجد أن منهج الدراسة بالمدرسة نفسها كالآتي ، ولو أن المنهج في كل مكان كان متشابهاً .

« كانت قواعد اللغة اللاتينية واليونانية هي المستخدمة وحدها في هذه المدرسة ، وكانت الأعمال التربوية العادية تشمل الآداب القديمة ، والإتياء ثراً وشعراً . أما بقية المواد الأخرى كالفرنسية والعلوم الرياضية والجساب فلم تكن تدرس في هذه المدرسة . »

وكانت مناهج الدراسة في المدارس الأخرى تشبه هذا المنهج ، ولنا لم

يكتب المؤلف إلا جملة أو أكثر قليلا عن منهج كل منها . وفي كلية « ايتون » ، وهي أم هذه المدارس جميعاً كان بعض المدرسين يقومون بتدريس العلوم الرياضية بصفة خاصة ، ولكنها لم تدخل في صلب المنهج حتى منتصف القرن التاسع عشر . وكان من نتائج حركة الإصلاح التي حدثت منذ منتصف القرن التاسع عشر - إدخال الدراسات الحديثة كاللغات الحية والعلوم الحديثة ، وعلى الرغم من ذلك بقيت روح التربية كما كانت من قبل إلى حد كبير .

كذلك ظلت الروح في الجامعات الإنجليزية إلى عهد قريب جداً كما كانت في المدارس الثانوية : فقد كانت اللغات القديمة ، والرياضيات هي صلب المنهج ومن هذه المواد كانت تختار مواد الإمتحان . وظل الأمر كذلك حتى سنة ١٨٥٠ في أكسفورد ، وحتى سنة ١٨٥١ في كيردج . ويستدل من الحقيقة التي ذكرناها من قبل ، وهي أنه لم يكن من بين رجال الحركة العلمية المبرزين في القرن التاسع عشر من كان على صلة بالجامعات أو من كرس حياته العلمية للعمل في إحدى الجامعات . وتدل هذه الحقيقة دلالة واضحة على ضيق أفق التربية السائدة في الجامعات في ذلك الوقت .

### ألمانيا :

ليس هناك من دليل يستدل به على سيادة هذه الروح لدى جماعة المربين الألمان أعظم من ذلك الاسم الذي أطلقوه على مدارسهم الممتلئة لهذه النوعة : فقد سميت بأنهم « الجنائزيم » ، أي مدارس تهذيب العقل أو تمرينه لوترتييه ، مثلها كمثل المدرسة اليونانية القديمة التي طغت فيها تربية العقل على تربية الجسم .

وكأريأنا في الفصل السابق لم نجد الفكرة الواقعية في التربية طريقها إلى المدارس حتى قرابة منتصف القرن الثامن عشر ، وحتى ذلك الوقت لم تعد

هذه الحركة أن تكون حركة مخففة حتى نهاية ذلك القرن . وكانت التربية الإنسانية الضيقة المؤسسة على أسس تهذيبية هي التربية السائدة ، أما الروح القومية التي طالبت تربية موحدة تكون أساساً لربط الشعب الألماني فقد كانت في مهدها .

على أن مثل هذه الوحدة في الأفكار وفي الروح كان منبعها الكنيسة التي سيطرت على التربية على أنها وسيلة تابعة لها ، ولقد تمسكت الكنيسة هنا كما تمسكت في كل مكان آخره روح المذهب التهديبي :

أما النهضة التي ظهرت في مستهل القرن التاسع عشر ، وأمدت الشعب الألماني بالفكرة الجديدة عن التربية ، فسلشير إليها فيما بعد .

وهذا التأثير الذي لحق معنى الغرض من التربية كان له أثره في تغيير مدلول الطريقة . وبعبارة أخرى كان من نتائجه أنه أطاح بالفكرة التهديبية في التربية ، وجعلها في المرتبة الثانية ، وقد تستظم الحركة الإنسانية الجديدة اللغات الكلاسيكية لأهداف مختلفة تمام الاختلاف : كتشجيع الذاتية ، والروح القومية ، وذلك بطريق التشبع بروح الحياة القديمة ، ولا سيما الحياة الإغريقية . ولقد أصبحت اللاتينية في المرتبة الثانية بعد اليونانية ، وحلت الثقافة هدفاً أسمى للحياة والتربية ، وحلت في ذلك على الفكرة التهديبية وشكلية المذهب المدرسي . على أن رد الفعل السياسي الذي قامت من بعده الثورة نتج عنه رد فعل تربوي . ونتج عن هذا أن ساد مبدأ التهديب مرة ثانية . وفي سنة ١٨٩٢ يصفامبراطور ألمانيا نظم التربية السائدة في المدارس الألمانية إراقية فيقول : « لو دخل واحد منا في مناقشة مع حضرات السادة الذين يتناصرون مدارسهم بالجنائزيم الثانوية . وإذا حاول أن يبين لهم أن الحديث الصغير أو الشباب الصغير لا بد أن يعد للحياة ، ولشاكلها المتعددة . لكانت إجابتهم على الفور أن هذا الإعداد ليس من عمل المدرسة . فوظيفة المدرسة

الكبرى ومنها الاسمى هو التهذيب ، أو رياضة العقل . وإنه بهذا الإعداد  
التهذبي المناسب يصبح الفرد العادى قادرا على القيام بكل ما هو مهم فى الحياة .  
ورأى الذى لا أحد عنه هو أن مثل هذا المبدأ لم يعد يصلح لأن يكون  
نبراساً نهتدى به فى حياتنا .

### فى أمريكا :

لقد حدث التخصص من سيطرة المبادئ القديمة فى وقت مبكر جدا ،  
وذلك لأسباب اجتماعية ، وبالرغم من ذلك لا تزال الفكرة التهذيبية واسعة  
الانتشار وتمتكنة من نواحى العمل المدرسى . ولقد بدأت الخطوة الأولى  
نحو التخصص من هذا المبدأ عند ما حلت الأكاديميات محل مدارس النحو  
اللاتينية ، وتبع ذلك أن أدخلت المواد العلمية ، ومواد الثقافة الحديثة فى مختلف  
القطاعات تدريجياً . ولم يأت منتصف القرن التاسع عشر حتى كانت قد استقرت  
جميعها . وابتاع نظام الاختيار أمكن الاستغناء عن ذلك الأساس التهذبي ،  
كما هو الحال الآن حتى فى الدراسة الجامعة للغات القديمة .

ومن المدهش حقاً أن نقول : إن سيطرة الفكرة التهذيبية كانت أطول عمراً فى  
التعليم الأولى ، فظلت المواد الشكلية إلى عهد قريب كالنحو ، والحساب ، والهجاء هى  
المكونة لصلب المنهج ، كأنها كانت تشمل الجزء الأعظم منه . على أن التهذيب الناتج  
عن تدريس هذه المواد كان هو العنصر إلهام المقصود فى السنوات الدراسية  
الأولى . ومنذ مستهل القرن التاسع عشر نجد أن مواد أخرى كالآداب ،  
والتاريخ ، والجغرافيا ، والعلوم الطبيعية قد شقت طريقها بالتدريج من  
المدارس الثانوية ، ومن الأكاديميات إلى المدارس الأولية . وستناول  
الحديث عن الأساليب التى أدت إلى ذلك فى الفصول التالية .

## الفصل العاشر

### الزعة الطبيعية في التربية

#### روسو

#### علاقة الحركة الطبيعية بالحركات السابقة :

إذا أردنا فهم أساس الحركة الطبيعية في التفكير والتطبيق التربوي يجب أن نرجع إلى الاتجاهات المختلفة للحركة الواقعية في القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر ، لأنه قد نشأ عن هذه الاتجاهات حركتان توضحان السبب في ظهور شكلية القرن الثامن عشر ، التي قامت الحركة الطبيعية معارضة لها . وكانت أولى هاتين الحركتين هي الشكلية الدينية الأرثوذكسية ، وكانت الثانية هي الشكلية العقلية في عصر التنوير .

وقد نشأت الشكلية في التفكير الديني وفي الحياة عن مذهب التقوى في ألمانيا ، وعن مذهب الجانسيزم ، في فرنسا ، ومذهب التطوير في إنجلترا . وذلك أن كلا من هذه الحركات الدينية الثلاث قد قام في أول أمره مناهضا للشكلية الدينية السابقة ، ولكنه قد انحل خلال أوائل القرن الثامن عشر متخذاً شكلاً آخر من الشكلية الدينية . ولقد قامت هذه الحركات ضد الاتجاه الشكلي في مراعاة التحاليم الدينية . ولقد كان ظهور كل من مذهبي التطوير والتقوى رجوعاً إلى الإهتمام السابق بمبدأ الاعتقاد الذي شاع في عصر

الإصلاح ، وإلى بساطة العبادة غير المقيدة بالطقوس الشكلية ، وإلى جدية الحياة الدينية المنطوية على إخلاص عميق . تلك الحياة التي كانت تتمثل في سلوك الحياة اليومية .

وقد ظهر مذهب « الجانسيزم » ، مؤكداً مبدأ الاعتقاد ومعارضاً للتعبير الشكلي العلقسي عن الشعور الديني ، ذلك التعبير الذي كان مخالفاً كل الخلاف لمبادئ الكنيسة الرومانية الكاثوليكية وأعمالها عامة . ولقد تدهورت هذه الاتجاهات الإصلاحية وتحولت إلى نوع من الحياة يفرض مثلاً علياً يصعب على أغلب الناس بل على معظم المتدينين تحقيقها : فثلاً جعلت من أبسط وسائل التسلية والسرور خطايا مستقيمة ، وخطت إن لم تكن قد نمت تبعاً لذلك نوعاً من التقوى عده الكثيرون تكلفاً وفاقاً وعده غيرهم تعصباً وخطراً داهماً . وإن استهجان جورد بنيان لدق النواقيس ولعب الكرة ليعطينا مثلاً واضحاً لمظاهر هذه التقوى المتطرفة - ولكن رد الفعل المشاهد في تجارب « بنيان » ، الدينية العميقة الصادقة كان شديد الاختلاف عن الروي التي سادت بعده بحيل تقريباً . وقد اصطبغت الآداب والعلاقات الاجتماعية ببصمة من التذبذب والانحراف عن جادة الصواب ، وانحذت الحياة إذ ذاك مظهرأ من العبث والفجور . ولقد حدثت فجوة كبيرة بين الوظيفة والعمل وبين الدين الذي تقبله الناس شكلاً والحياة التي يحيونها فعلاً .

ولقد كان النفاق الناتج مثار احتقار سواء من هؤلاء الذين اضطرتهم أخلاقهم الضعيفة أو ظروفهم الاجتماعية إلى الإذعان ، أو من أولئك الذين آمنوا بعمق هذه النماذج السلوكية الجامدة ، أو من الذين أزدادوا إيمانهم بحقيقة الطبيعة البشرية ووجوب السماح لها بما تتطلبه من الراحة والسرور .

ولقد كانت الشكلية السائدة في فرنسا من نوع آخر يختلف بعض الشيء : فالكنيسة هنا قد احتفظت بكل قوتها السابقة ، وفرضت سلطتها الإبراهيمية

على الفكر والعمل . ولقد عوض الملوك الحاكمون عن فجورهم باضطهاد كل من يجرؤ على مناقشة سلطة الكنيسة ، واشتروا لطبقهم الاستقرائية إباحية مماثلة للإنفاس في ملاذهم بالتزامها الإخلاص التام للأرثوذكسية الشكلية . ولم تكن حفلات الطقوس والعظمة الظاهرية ، إلا ستاراً للإنحطاط الأخلاقي والفجور الباطني . ولم تكن العناية التامة بالمواظبة على أداء الطقوس الكنسية والأرثوذكسية العمياء أو الزائفة - إلا لتساعد على انتشار النفاق والشك الاستهتاري السري ، هذه هي خلاصه ما كتبه « فلنت Plint » في هذا الموضوع .

كانت فرنسا خلال القرن السابع عشر أول دولة في العالم . ولقد مرت خلال هذا القرن وأوائل القرن الثامن عشر بفترة شبيهة بعصر « بركلين » أو « أوجستين » في الحضارات القديمة - فقد بسطت فرنسا المنتصرة في الحرب قوتها في القارات الأخرى ، وكان بلاطها أزهى من أى بلاط في العصور الحديثة ، وكان الحكم الفرنسي مثالا للحكم الاستبدادي المطلق ، وكان في حوزة الطبقة الارستقراطية الفرنسية كل الفنى والقوة ، وكانت اللغة الفرنسية لغة القصور في أوروبا ولغة التفاهم العالمى . ووصل الأدب الفرنسي إلى جمال في الصنعة لم يبلغه أى أدب من آداب اللغات الحديثة . ووصلت الأخلاق الفرنسية إلى الرقى . ووصل المجتمع الفرنسي إلى درجة من الكمال والجمادية جعلتهما مثليين يحتذيان في أوروبا على أنهما أرقى ما يمكن أن تنتجه المدنية . ولكن جمال باريس كان على حساب المقاطعات : فكان استبعاد الشعب ثمناً لقوة الملك ، وكان فقر الأمة ثمناً لتجايحه في الحروب . وكانت حياة العامة البائسة ثمناً لبذخ الارستقراطية ، وكانت سيادة الكنيسة الأرثوذكسية ثمناً لقمع كل حريات الرأى الفردية . وقد ضمنت الكنيسة والحكومة تأييد النبلاء بمنحهم امتيازات غير عادلة وتركهم يتمادون

في حياتهم الفاسدة . وفي إنجلترا كان من الممكن أن توجد مثل هذه التقوى والأرثوذكسية الزائفة متعلقة بأهداب القانون الذي جعل الموت عقاباً بالمائة وأربع وستين مخالفة، بل إن هذه القوانين لم تكن ثابتة محدودة ؛ إذ أنه كثيراً ما كان يصدر حكم الإعدام لأتفه المخالفات . وما زالت المحاكمات الدينية بالرغم من ذلك في أوروبا حتى ذلك الحين .

وفي أسبانيا سنة ١٧٢٣ كان من برنامج حفلات الزواج التي أقيمت لابنة عاهل فرنسا - الحرق العلني لتسعة من الكفار المرافقة وهم أحياء .

وظلت فرنسا تمنع دفن جثث الكفار في أي مقبرة . وفي أواسط فرنسا البعيدة عن مدينة العاصمة كانت تقطع ألثة الكافرين الهازئين - نعم إن كتب روسو وحدها هي التي أحرقت بأيدي رجال الإعدام ، ولكن لو أن الزمن قد تقدم بالمؤلف جيلين لكان هذا هو مصيره لا مصير كتبه .

ولقد لوئست هذه الصورة مرات كثيرة ولكنها تحتاج إلى شاشة كبيرة لبيان تفصيلاتها . ويمكن أن نقول إن الحكم المطلق كان سائداً في السياسة والدين والتفكير والعمل - طالما توفرت القدرة الكافية في الحكم ، وطالما لم يظهر أحد ليقود الجماهير في ثورة . وكانت أول ثورة هي ثورة الفكر ضد الإذلال، ثم ثورة الجماهير مطالبين بحقوق الفرد - وقد اشتركت هاتان الحركتان من الناحية الفكرية في كثير من الوجوه ، وكثيراً ما اندمجت إحداهما في الأخرى .

ولكن كان هناك اختلاف جوهري بينهما في بعض النقط الأساسية مثل الشكلة والارستقراطية . وهذا الاختلاف هو الذي أعطى للحركة الطبيعية مظاهرها الرئيسية ، وهو الذي يميز النصف الثاني من القرن الثامن عشر عن النصف الأول . وعلى كل حال يجب أن نلاحظ أنه لا يمكن التفريق تماماً بين الحركتين وانهما كثيراً ما اشتركتا في اسم الحركة الفكرية الذي جعل



إطلاقة مقصوداً هنا على الفترة الأولى وحدها . وإن مثل هذا الاستعمال يستلزم تصنيفاً غريباً لرجال الفكر : فقد اشترك في هذه الحركة « لوك » ، الهادى الحى الورع الذى يمكن اعتباره مبتدىء الحركة ، « وفولتين » ، و « سويفت » ، الساخران ، وبوب Pope ، وتشسترفيلد الشكليان وروسو ، ووردث ورث . العاطفيان ، وداتن ، ورئيسير القوضويان . وعلى هذا نجد أن آراء ومناهج كثيرة مختلفة اختلافا عظيماً تمثل في هذه الحركة ، وأن النصف الأخير من القرن الثامن عشر يحدد مبدأ الانفصال التام عن النظام القديم فى الفكر والنظام الاجتماعى ، ويعين منشأ نظم التفكير الجديدة ونظم التعليم الذى يوصف بأنه حديث . ولكن الحركة الفكرية كلها هى التى أتت ذلك ؛ ولذا كان من الضرورى أن نلاحظ عميزات كل من الوجهتين لى نفهم التطور الاجتماعى والفكرى فى هذا القرن . ولكن الإتجاه الأخير وهو الإتجاه الطبيعى هو الذى يعيننا نظراً لآثره فى تكييف الفكر التربوى .

### حركة التنوير الفكرى

هنا هو الإسم الذى نطلقه على هذه الحركة فى بداية القرن الثامن عشر بالرغم من أنه كثيراً ما يستعمل ليشمل حركة الجزء الأخير من هذا القرن أيضاً ، وأن حركة التنوير الأولى هى التى ساعدت على إيجاد الحركة الأخيرة الطبيعية التى تشمل بعض مظاهر حركة التنوير ، وأن لفظ المستنير له معنى أكثر تحديداً ، فهو يطلق على مجموعة الفلاسفة والكتاب الدينيين ورجال الفكر الحر فى ألمانيا وفرنسا فى أوائل هذا القرن . وبالرغم من أن هذه الحركة الجديدة كانت خطوة حاسمة فى سبيل ظهور الحرية الإنسانية ، فإنها لم تكن فى نتيجتها إلا نوعاً جديداً من أنواع الشكليات التى كان ظهورها نتيجة لمقاومة

الحركة الواقعية في أول عهدها. ولقد كانت شكلية القرن الثامن عشر شكلية مادية كما كانت الشكلية السابقة شكلية وِرَاعِيَّة . وكانت الأخيرة شكلية وعقلية ، كما كانت السابقة دينية وعاطفية ، أو على الأقل معنى بالطقوس الدينية الشكلية . وكانت هذه أرستقراطية كما كانت تلك ديمقراطية . وإن اعتقاد زعماء الحركة الجديدة أن الأخلاق تتألف من مراعاة الطقوس الشكلية والمحافظة على المظهر الخارجى اللاتق- جعلها تسمح بأكبر تدهو أخلاقى كما يؤخذ من الأدب الذى ظهر فى ذلك العصر . كما أن نبذهم لتقاليد مذهبي التطهير والتقوى العملية ، واعتبار التعاليم الدينية الموحى بها خرافات - جعلهم فى عداد الملاحظة الشاكن فى كل وضوح ، وحملهم على تفسير الحياة على هذه الأسس وذلك أمثال: هيوم ، وجيلون فى إنجلترا ، وفولتير وزجال الموسوعات فى فرنسا . ولقد كانت هذه الحركة فى أساسها حركة معارضة للشكلية الموجودة فى التفكير والمعتقدات وسلطة الكنيسة المطلقة .

ولما كانت حركة التنوير فى أساسها حركة مقاومة للنظم القديمة البالية الاستبدادية الفكرية والاجتماعية - فإنها قد ثارت ضد السلطة الدينية والاستبدادية فى الكنيسة والحكومة والمجتمع ، وضد الخرافات والجهل فى التفكير ، وضد التفاف فى الأخلاق بالرغم من أن ثمن هذه الحرية كان القوضى الناتجة فى النظام الاجتماعى ، والإلحاح والشك فى التفكير ، والإباحية فى الأخلاق ، ولما كان المبدأ الأساسى الذى قامت عليه هذه الحركة هو الاعتماد التام على العقل الإنسانى والتفكير البشرى فإنها قاومت جميع المثالب والشروط القديمة وجميع صور الاستبداد سواء فى التفكير وفى الحكم وفى الأخلاق . وأخيرا هاجمت الأسس نفسها التى اتخذتها هذه الهيئات ومثالب لفرض سلطتها وبذلك قضت بصفة مؤقتة على كثير من الخيوط التى يتكون منها نسيج أى مجتمع مستقر وتكون دائما ضرورية لوجوده ، وأصبح العقل البشرى وحده وسيلة للوصول إلى السعادة الإنسانية ولتصور قيمة الحياة الحالية تصورا حقيقيا .

وكانت حركة التنوير تهدف إلى تحرير العقل من هول القوة الخارقة، وبناء الشخصية الأخلاقية للفرد مستقلة عن النظم الكنسية والاجتماعية ، وإظهار الحرية الفكرية وكفاية الفرد ، وهزم المخاوف المتسلطة على الشاعر ونحو الاستبداد المسيطر على التفكير والقضاء على الطغيان المفروض على الأعمال ، وبخاصة طغيان الكنيسة وكذلك طغيان الأسرة المالكة التي كانت تعزز الكنيسة . ولقد كانت حركة التنوير شديدة الإيمان بعقل الفرد وبالعدل في الحكم ، وبالتسامح في المعتقدات الدينية ، وبالحرية في النشاط السياسي وبحقوق الإنسان ، وكانت هذه الفترة كلها يسودها الاعتقاد الراسخ في امتيازات الفرد وحقه في حرية الرأي الشخصي، وفي البت في كل مسألة دون التأثير بعقائد الكنيسة وخرافاتها وتقاليد المجتمع. وهكذا كانت حرية الرأي وحرية الضمير وكفاية العقل لتوجيه الحيات هي كلمات السر ومفاتيح تفسير هذه الحركة في القرن الثامن عشر .

وكانت هناك مظاهر مختلفة لهذه الحركة الجديدة نذكرها الآن باختصار. وكان أهم هذه المظاهر هو المظهر الفلسفي ، ومن حيث هذا المظهر فإن الحركة قد بدأت في إنجلترا على يدى لوك الذي عرض المشكلات التي يجب حلها ثم بين منبع الحلول : بحث « لوك » بعد نبذة للفلسفة النظرية القديمة عن منبع المعرفة الحقيقي ودرجة صحته ومدى ما يمكن أن يصل إليه الفكر الإنساني ، وكان عليه أن يجيب على هذه الأسئلة كلها بالبحث والاستقراء . ولقد أيد قانون الفيلسوف فيما بعد قول الشاعر « إن الدراسة الجديرة بيني الإنسان هي الإنسان » .

واعتقد زعماء هذه الحركة أن جميع الأفكار تنبع عن التجربة ، وأنه ليس هناك أفكار نظرية . وكان الحس في نظرهم هو المصدر الأول لكل أنواع المعرفة أما التفكير والتدبر فكانا ثانويين - وأوضحت الفلسفة حدود الرأي

الدينوى فى الحياة ، وأكلت الفردية وأعلت من قدر العقل ، ولم يكن الاعتماد الوحيد إلا على العقل البشرى .

وإذا كانت الفلسفة قد أملت حركة التنوير بالعنصر الأساسى ، فإن الناحية الدينية كانت بدون شك أظهر ناحية - وإذا كان ذلك ، قد كتب الدفاع عن الدين ، فلم يكن هذا لينع فلسفته من أن تتخذ أساس كل طعن وجهه إلى الدين . وإن توكيد أهمية العقل كان قويا بحيث أن اسم العقل بمعناه الفنى الاصطلاحى الضيق مازال يرمز إلى هذه الحركة الخاصة التى نبذت كلا من : الاعتقاد فى دين الكنيسة الخارج عن طاقة العقل البشرى ، وفى الدين الطبيعى الذى ظهر فى الفترة التالية . وكان العقل البشرى بالنسبة إلى العقلين هو المحك الأخير للحقيقة الدينية . ولقد رفضت الحركة العقلية الوحى ، إما لأنه زائف ، وإما لأنه غير ضرورى ما دام أنه فى تعاليمه الأساسية لا يؤيد التعاليم التى أتى بها العقل . وإن الأرثوذكسية الشائعة فى هذا الوقت التى قلنا فيما سبق إنها هى التى أوجعت حركة التقوى وأنها هى المسببة عن الشككية فى التعليم - قد مهدت الطريق للحركة العقلية ؛ وذلك بتوكيدها لأهمية القضايا المنطقية وإيمانها بروح الدين .

ولكن هذا المظهر الدينى للحركة قد اصطبغ بصبغة عملية بالنسبة إلى الفلاسفة والكتاب الفرنسيين ؛ فلم تكن طعناتهم موجهة إلى شككية الاعتقاد بحسب ولكنهم طعنوا أيضاً فى شكليات الحياة وفى شكليات الطقوس الدينية . وأيضاً لم يطمعوا فى التفكير الحرافى فقط ، ولكنهم طعنوا كذلك فى الإباحية الخلقية وعدم الإخلاص فى العمل ، ولم يقاوموا القسوة الأرثوذكسية فقط ، بل إنهم قاوموا أيضاً مظاهر الاضطهاد والإرهاب فى منع جميع مظاهر الاختلاف فى الرأى . وكانت طعنات هؤلاء الرجال موجهة إلى تلك القوة التى اعتقدوا أنها تعارض حرية الفرد فى إصدار أحكامه ، كإجبار استخدام

العقل وتنمية الذكاء وتقديم المجتمع . وإذا فقدت الكنيسة هي التي ركزوا جهودهم في عمارتها . ولقد كرس فولتير ( ١٦٩٤ - ١٧٨٨ ) حياته الطويلة التي أثمرت حوالى مائة من المؤلفات الأدبية - كرسها لهدم « الفاشة » وهو الاسم الذى كان يطلق على الكنيسة في ذلك الوقت - وكما قال لويس الرابع عشر « أنا الدولة » - I am the State - فقد قيل إن فولتير كان يحق له أن يكرر قائلا « أنا القرن » - ولم يفرق فولتير وزملائه بين تعاليم القسس الفاضلة وبين المسيحية . بل جطوها شيئاً واحداً . كما لم يفرقوا بين المسيحية وبين الدين بوجه عام . ثم أعلنوا في جرأة أن الدين كله شر ، وأنه عقبة في سبيل التقدم ، وأنه قوة غشوم تسيطر على العقل ، وأن الكنيسة هي لعنة العصر الكبرى ، وأنها هي « الفعشاء » .

أما من هوجوا فكانوا يرون أن هدف فولتير وأتباعه لم يكن بحدو أكثر من هدف سلبى هدام . ولكن فولتير قد هاجم على الأخص - الاستبداد الضيق الأفق في إبداء الرأى والاضطهاد والوحشية والامتيازات الخاصة التي تركت كلها إذ ذاك في رجال الكنيسة . وكان غرضه من هذه المهاجمة أن يجعل رجال الكنيسة مبغضين لدى جميع الناس . وكان غرضه الإيجابي هو تحرير الفكر البشرى من خرافات التقاليد وأغلالها ، وإظهار حق الفرد في إصدار الحكم وزيادة تدوير الشعب وإعلاء قيمة العقل . فإذا كان للعقل أن يقود الحياة ويختبر العادات والحياة الاجتماعية - كان من الواجب تحريره من الخرافات والتعصب . ولما كانت جذور هذه في رأى المتورين متأصلة في الدين الذى تحتضنه الكنيسة وتحميه ، كان من الضروري إذن هدم الكنيسة وإقامة دين من العقل أو من الطبيعة بدلاً منها . ولقد مال « فولتير » في آخر حياته إلى الاعتقاد في هذا الدين الطبيعي المعدل .

وإن هذا الجزء من الحركة الذى اتجه إلى تنظيم المجتمع وتنظيم حياته قد

امتاز بتغلب الإيمان بالعقل إيماناً لا جد له، ومن أجل ذلك كانت عادة الرهبنة وحية العزوبة عند القسس والطقوس الشكلية واستبداد الكنيسة الرجى .

كل هذه قد أثارت أقصى طعن لكونها أشياء « غير معقولة » أكثر من كونها أشياء نافعة ينقصها التطابق بين المبدأ والعمل . ومن ثم كان المقياس المسيطر على العقول عند مهاجمة النظام الاجتماعي عامة والنظام السياسى بوجه خاص - هو المقياس نفسه الذى أثر فى وجهة نظر هؤلاء المفكرين نحو الدين . وحتى فى فرنسا فإن فكرة الحقوق الطبيعية والمساواة أمام القانون والاختيار الفردى كصدر للسلطات ، وكثير من الآراء التى ظهرت قيمتها العلمية الكبيرة فى الجزء الأخير من هذا القرن - كانت هذه كلها موضع الاقتراح والشرح فى أكثر الأحيان . والآن وقد أيد العقل هذه الاتجاهات فقد اكتسبت حيوية جديدة ومعنى جديداً .

وهناك أثر آخر من آثار إعلاء قيمة العقل يجدر بالناية : فلم يكن فولتير وأسر ' نصف الأول من هذا القرن أقل أرسقراطية من طبقة الارستقراط التى هاجمها . وسواء أصروا بذلك أم لم يصروا ، فإنهم كانوا يعتقدون أن الطبقات السفلى غير جديرة بأن يحكمها العقل ، وأنها لا تستطيع التعلم ، وأنها لرقى قليلاً من المتوحشين ، ولذا كان للدين بالنسبة إليهم وظيفة مشروعة . وكانت حركة الفكر فى أوائل القرن حركة أرسقراطية ؛ لأنها كانت حركة عقلية تهدف للمحافظة على ثقافة الأقلية وقلب التقاليد ، والمعتقدات النافذة فى حياة من بأيديهم مقاليد الأمور ، وفرض حكم العقل بين الطبقة المتخلة . وكانت ترمى إلى إنشاء أرسقراطية جديدة عن الذكامة والغنى على اقتاض أرسقراطية الأسرة والنسب والكنيسة ، وكان لها من المهارة والذكامة بريق لم يكن لتلك الارستقراطية القديمة الباقية - ولكنها كانت عاصرة على الأقلية المتأخرة : فلم تهتم بالمخوع الفائرة فى دياجير الجهل والتى

غمرتها المظالم وأعمال الإرهاب . ومع أن المتورين كانوا يهاجون الطغيان والإرهاب والفكر الإنساني، فقد كانوا يرمون إلى الكسب عن طريق الاشتراك في الامتيازات الاجتماعية والسياسية التي حظيت بها الأقلية . وكانت هناك أغانية وتناقص في هذه الحركة ، مما زاد من وضوح الظلم الذي حاق بالأكثرية التي كان عليها أن تؤيد امتيازات الأقلية .

وتدرجت الحركة الفكرية في هذه النزعة الأرستقراطية في أوائل الحركة حتى تحولت إلى نوع من الشكلية . شكلية في الشك وفي الأثرة وفي الاكترات وفي زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعي ، وفي أنظمة عرجاء لمجتمع زائف . لقد كانت هذه الحركة حركة تعقيلية بكل تأكيد ، ولكنها بمظهرها المصطنعة الزائفة ضلت طريق الوصول إلى أسلوب طبيعي في الحياة ، كما فقدت اتجاهها العالمي العام كل شعور وطني محلي . ولم تكن دعاية مذهب التنوير مقصورة على شعب واحد : فقد اتجه الأدب القوي اتجاهها علميا في أول أمره بطريق آراء دلوك ، وبوب ، وكتاب القصة في إنجلترا ، وآراء فولتير ورجال الموسوعات في فرنسا وفلاسفة ألمانيا . والآن وقد بعدت هذه الحكمة العرجاء وسيادة الطبقة المتعلمة المصطنعة - عن البساطة لاعتبارها دليلا على الابتذال ، وبعدت عن المنهج الطبيعي لاعتباره غير متمش مع التحقل

هذا وإن القصص الإنجليزي في القرن الثامن ليصور لنا أحسن تصوير تلك المشكلة الخلقية التي انحدرت إليها أخلاقية حركتي التقوى والتطهير وبخاصة قصص هرتشارسون ، كما أن رسائل اللورد تشترفيلد تصور أبداع تصوير شكلية مذهب التنوير ؛ وذلك بحديثه عن معنى الأخلاق وعن التأديب وعن العطف .

ولقد اتجه الجزء الأخير من القرن التاسع عشر تحت لواء روسو نحو غرض جديد ، وذلك بعد أن سئم الزمن هذين النوعين من أنواع الشكلية .

ولقد وجه روسو الجزء الأخير من القرن الثامن عشر بعد أن أعيا هذا الجزء هذان النوعان من الشكلية .

### الاتجاه الطبيعي لحركة القرن الثامن عشر :

ركزت الفلسفة والعقل أكثر هجومهما حتى منتصف هذا القرن ضد الكنيسة ، وبعد ذلك وجه النقد نحو شرور النظم الاجتماعية والسياسية في الحياة . وكان الهدف في البداية هو هدم الروح الموجودة . أما الهدف في النهاية فكان إنشاء مجتمع مثالي . ولكن كانت هناك اختلافات جوهرية أكثر من ذلك بين هاتين الحركتين : فإن حكم العقل لم يعتبره الكثير أقل إرهاباً من حكم السلطة الخارجية . واتجه الرأي الآن على عكس ما كان من قبل إلى الاعتقاد في أن الحواس لا يمكن الاعتماد عليها تماماً ، وأن العقل ليس معصوماً من الخطأ . وبالإضافة إلى ذلك فإن العواطف أو المشاعر الداخلية لما كانت تعبر تعبيراً صادقاً ، وليست مثل الفروض العقلية الأتانية الجامدة ، فقد أصبح من الأفضل الاسترشاد بها في معرفة السلوك القويم . ولقد عنيت حركة النصف الأخير من هذا القرن بتحسين أحوال عامة الشعب . أما الحركة الأولى فقد أدت إلى نوع من الارستقراطية الفكرية .

وكان روسو قائداً لإحدهما كما كان فولتير قائداً للآخرى : كان فولتير قائداً للحركة الأولى نظراً إلى قوته الفكرية الباهرة ، وبعد مدى مقدرة العقلية . وكان روسو قائداً للحركة الثانية نظراً إلى عاطفته المشنوبة وعطفه العميق على الشعب . يقول ويلبرت Wilbert في كتابه « تاريخ كبردج » إذ قلنا أن شهرة فولتير ترجع إلى أنه عبر عما كانت تفكر فيه الأغلبية الآخرين . ، ولقد أدت الحركة الأولى إلى حرية الفكر ، ولكن على الرغم من ذلك فإن حب النفس دعاها إلى احتمال شكلية النظم الاجتماعية أو المحافظة



عليها . ولما لم يكن رسو قادراً أو متمرناً على التدرج السهل في سلم الحياة الاجتماعية حينئذٍ منحت له الفرصة - فقد قاده شعوره الشخصي وعطفه على الشعب الذين ساءت حالهم البيئية من جراء إهمال الطبقة العليا ، قاده ذلك إلى الثورة المنيفة ، وإلى وضع تعاليمه الجديدة معبراً عن الإيمان بالطبيعة وبالرجل العادي ، وبقدرة الإنسان على توفير سعادته في الحياة ، وذلك بدلاً من قانون العقل القديم . وقد أراد رسو أن يرسم صورة مخالفة لصورة أمة الملكية وحياة النبلاء المرحلة المترفة وبريق المجتمع - فرسم في كتابه « La Bruyère الفقير » ، صورة لبعض الوحوش من ذكور وإناث متناثرين في الحقول . لوهم أسود - فقد أحرقهم الشمس - يحفرون ويعملون في الأرض في عزيمته فائقة ، ولهم صوت واضح وحينئذٍ يقفون على أقدامهم يظهر وجهم الإنساني ، فهم في الواقع بشر .

ويقول المؤرخ «مورلي» Morliي . بعد استشهاده بتلك الصورة : «ليس هناك أى دليل على أن دفولتير» قد رأى هذه الصورة الدقيقة الرائعة ، فقد كان رسو أول مصورها ، ومنذ وجوده لم يغب تنظيم العلاقات بين الناس عن أنظار رجال السياسة أو الفلاسفة ، بل كانت تظهر أمام أعينهم صور واضحة تثبت ما كانوا يبغضونه ويرهبونه في قلوبهم . وكانت مهمة فولتير مختلفة وتمهيدية ، فقد كان عليه أن يبرز عبقرية العنن وسلطته .

ولكن مهمة الحركة التي تزعمها رسو في النصف الثاني من هذا القرن كانت إظهار إيمان جديد في الإنسان ، وصب المجتمع في روح جديدة ، وإعادة بناء أساس الدين وفق طبيعة الإنسان . وإذا قارنا بين الفترتين : القديمة والجديدة في أجلى مظاهرها نجد أن بينهما اختلافاً كبيراً - ويلخص «مورلي» المؤرخ الاختلاف بين صورة الفترة الطبيعية ، وصورة فترة التنوير السابقة فيما يأتي :-

• كانت أسس الحركة القديمة هي الإيمان بالسلطة المقدسة ، والطاعة التامة لإرادة هذه السلطة المزعومة ، والأمل في حسن الثواب العظيم . أما أسس الحركة الجديدة فكانت هي الحب الكامل لبني الإنسان ، والإيمان الذي لا يتزعزع بالطبيعة البشرية ، والبحث الدائب عن العدل ، والطموح الكبير إلى الرقي والشعور بالسعادة ، لأن الآخرين قد يجنون ثمرة غرسنا .

وكان الشعور نحو الدين من مظاهر الاختلاف أيضاً بين الحركتين : العقلية والطبيعية ، أي بين فولتير ، وروسو . فقد آمن فولتير بأن كل الأديان أوهام باطلة لمن يعتنقها ، وخداع من القساوسة . وبينما رفض الطبيعيون كلا من : شكلية المتنورين ، والنظم الكنسية القديمة التي اعتبروها خرافة أرثوذكسية ، فانهم مع ذلك قد آمنوا بالدين الطبيعي ونشروه على أنه الدين الذي كان يشمل أخلاق المسيحية ، ولكنه يبعد عنها إلى حد ما في عنصر المعجزات .

ولا يعنينا هنا أن نقصد الدين الطبيعي أكثر مما يعنينا من نقد موقف الشكليين ، ولكن المهم أن نلاحظ أن الطبيعيين قد آمنوا بالدين على أنه أساس في المجتمع الإنساني ، لأنه كان عاملاً أساسياً في التجارب الإنسانية . وإن موقف المؤتمر الثوري ، ليس إلا تعليقاً عادلاً على الفرق بين الحركتين من حيث أنهما تؤكدان إيمان الشعب الفرنسي بالكائن الأعظم ، وبفناء الروح ، وتعتبر أن اعتراف قديس سافويارد ( في الجزء الرابع من كتاب إميل ) الدين القويم . ولقد وصفت الشكليه والإلحاد بالارستقراطية وبأنه لا يمكن احتمالها . وإن الفكرة العامة عن المدنية التي اعتنقها فولتير وأعوانه هي التي بحث الدين ، وحرمت العامة كل حقوقهم ولم تعطف عليهم وأقامت مجتمعاً فكرياً مهذباً ، وحافظت على مظهرها بشكليه باردة ، وعلى أخلاقها بالاهتمام بقوانين جامدة

واعتبرت العقل القائد الفكرى ، وجعلت المادية مقياس الأخلاق ، كما جعلت الشغف بالنفس والأثرة مبدأ العمل . وفى هذه الفكرة عن المجتمع نجد شعور روسو العدائى نحو المدنية واعتقاده بأنها هى اللعنة . ويقول المؤرخ فلنت Plut :  
مقارناً بين الرأيين :

« كان تقدير فولتير للمدنية فى منتهى الإخلاص ، وفى الوقت نفسه فى غاية الخطأ ، فقد كان له تحمس صادق لنوع من الثقافة ، وإحساس عظيم بقيمة العلم والفن والرقى الاجتماعى ، ولكن فكرة المدنية هذه كانت مشوهة جداً : فقد أبعدت كل الأديان الصادقة عن دائرة إيمانها ، ولم تعتد بشئ أبقى من المهارة الفكرية والوقار الخلقى والأخلاق المذهبة . ولم تكن فكرة المدنية هذه بالفكرة التى تلائم كل ماهر إنسانى ، أو تقيم وزناً لكل ما يرقى الحياة العقلية والروحية ، أو للفكرة التى يجب مع تنقيتها وتنظيمها للطبيعة أن تحفظ لها فى الوقت نفسه بساطتها واحترامها للحرية وتأييدها للمعبرة الفردية والوطنية ، ولكنها كانت فكرة مدنية من نوع خاص زائف . نوع لا يمكن إلا أن يكون حلياً مؤقتاً مثل ما يجرى فى المستديات الحديثة وفى الأوساط الفلسفية فى باريس فى عهد فولتير . »

أما التربية فى مدارس الحركة العقلية فقد كان لها أثر ضئيل مباشر بالرغم من أنها قد هيمنت على التعليم الخاص بالطبقة العليا .

ويمكننا أن نحكم على مظهر هذه التربية من المثل العليا التى وضعتها . ولورد تشستر فيلد ، لابنه فى الحياة والسلوك . وكانت مثل التعليم فى فترة الحركة الارستقراطية العقلية ، هى دراسة الحكم الدنيوية ، وكألى مظاهر السلوك ، ونقص فى الاهتمام بموضوعات الحياة الجديدة ، وتوكيد أهمية السلوك المذهب ، وتقدير زائد للأدب والتأديب أكثر من تقدير الفضيلة والجد ، وعناية بالمظهر الخارجى دون الاهتمام بالحقيقة الباطنية ، ومتفرقات سطحية من جميع

أنواع المعرفة ، وحكم مطلق على شئون الحياة ، وطبيعة تعودت أن تبحث في كل شيء على ضوء التفكير الجاف ، وسيطرة كاملة على الجسم ، وآراء لم يعلتوها في وضوح . وما هذه المثل إلا صورة جديدة لواقعية مونتائين الاجتماعية . وهي صورة فاسدة منحلة في بعض النواحي وممتازة في بعضها الآخر .

والعلاقة التي كثيرا ما توجد بين روسو وفولتير ، ترجع إلى صلتها بالقوة العقلية المتوسطة ، فقد اشترك الأول في بعث هذه الحركة ، وأبرز الثاني مبادئها المجردة العظيمة ، صورة مادية جديدة . ونجد بالمقارنة بين التربية في الفترة الطبيعية ، وتربية العقلين ، ان التربية الأولى تكاد تكون رجعية .

وليس يعنينا الاهتمام خاصة بتفاصيل التربية وفن الطبيعة ، أو بالمميزات الأساسية التي تميزها عن تربية الفترة العقلية . ولكن أم ما ينبغي أن نلاحظه هو أنه كانت المبادئ العظيمة لتحرير الرجل العادي من تعاليم روسو قد نبتت منها أيضاً المبادئ التعليمية العظيمة لتحرير الطفل . وكما يحوى «العقد الاجتماعي» بذور إعلان الاستقلال والستور في أمريكا ، فإن كتاب «اميل» يحوى كذلك بذور الآراء التربوية الخاصة برياض الأطفال ووظيفة المدارس الأولية الحديثة والفكرة الحديثة بأكملها عن التربية .

وإن قالب المبالغة الذي صيغت فيه هذه المبادئ ، وأوهام المؤلف العاطفية الشديدة ، وشخصيته الثائرة ، ومسلك حياته المتخيرة المتقلبة وأثره السلبى في السياسة والأدب والأخلاق . كل هذه الأشياء يجب الاتصاف عنها الواقع ، وهو أننا ندين له بفكرتنا عن أن التربية تبدأ بالطفل وأن أسلوبها تحده طبيعة الطفل ، وأن هدفها هو تكوين أخلاق الطفل وتنظيم علاقاته الاجتماعية . أى أننا بمعنى آخر ندين له بكل مظاهر من التفاصيل في مبادئ التربية الحديثة وطرائقها .

## جان جاك روسو

كانت الحركة الطبيعية في أساسها حركة ديمقراطية ، كما كانت حركة التنوير إبان نشأتها أرستقراطية في أساسها أيضاً . وكما أن الحركة الطبيعية تمثل آخر مراحل حركة التنوير ، فهي في الوقت نفسه تعد أساساً لتطور الفكر والحياة في القرن التاسع عشر .

وقد وجدت هذه الحركة في « جان جاك روسو » أشهر مذيعيها وأعظمهم توضيحاً لمبادئها ، وأقوام تأثيراً في توجيهها . ولكي تقدر تقديرأ صحيحاً أفكار هذا الرجل وأغراضه ، ولكي تفهم المبادئ الأساسية لتلك الحركة نفسها وعلاقتها بالتغيرات الاجتماعية المتعددة التي تعد لها أن تحدث بسرعة فيما بعد ، ولكي تعرف بوجه خاص فضل هذه الحركة على تطور الفكر التربوي - يجدر بنا أن نطرح جانباً جميع مظاهر التعصب عند معالجتنا لشخصيته التي تفوق غيرها من الشخصيات . تلك الشخصية التي اجتمعت فيها المتناقضات ، فهي مزيج من القوة والضعف ، ومن الصدق والخداع ، ومن الجاذبية والنفور : فروسو رجل تحكمت فيه عواطفه وانفعالاته ، وكانت لديه أسمی المبادئ المثالية ، وأعظم مقدرة على التعبير عنها ، ولكن قدرته على تحقيقها تحقيقاً عملياً كانت أضعف مما يمكن .

وقد امتاز روسو ببصيرته النفاذة وبمطلقه الذي لاحد له ، وبمعلوماته القليلة الدقيقة ، وبمقدرته العقلية الساذجة . وقد استطاع أن يكسب الآراء التي اعتنقها وعبر عنها كثيرون غيره - قوة حيوية دافعة ، وبذلك أصبح يعد أحد العوامل الفعالة القوية في التاريخ :

فقد قال نابليون : « لولاه ما قامت الثورة الفرنسية قائمه ، ومع أنه ليس من الممكن الآن أن نترر ماذا كان يحدث أو مالم يكن ليحدث لو لم يوجد

روسو - فمن المؤكد أن هذا الرجل قد أحدث ثورة كاملة في الفكر التربوي وفي النواحي العملية للتربية أكثر من أى شخص آخر ، أو من مجموعة من الأشخاص . ولقد كان روسو أول من نادى بحقوق الرجل العادى السياسية والاجتماعية ، كما نادى بحقه في التربية منذ ولادته . ونعود فنقتبس من أقوال « مولى » ، العبارة الآتية : « لقد كان روسو أول من رفع صوته في جنابات أوروبا المهذبة ، وجعلها تصنى إلى تلك الأصوات الغريبة ، وتلك الأصدااء المتبعثة من غياهب الظلام المبهم الذى تتحرك فيه جماهير الشعوب » .

ولد روسو في جنيف سنة ١٧١٢ وهى مدينة اشتهرت بجبايتها العلية ونشاطها الخلقى ، وكان لها من الأثر في هذا الميدان في أوروبا - ما تجلى في حركة « كالفن » ، البروتستانتية في فرنسا وانجلترا واسكتلندا . ولقد ساد في جنيف صدق الحياة الأخلاقية ، وتقافة العلاقات الاجتماعية ، وسداجة نظمها وحرية الحكومة . تلك الصفات التى كانت على تقيض الحياة الباريسية التى تفتى فيها الترف والتزاء والتصنع والإباحية والسخرية . الخ . ولقد كانت هذه الذكريات الأولى عندما قورنت فيما بعد بالعلاقات الباريسية - هى التى أوحى إلى روسو بالعناصر المثالية للحياة الطبيعية التى صورها أهل مدينته الوطنية الذين قابلوها حسن صنيعه بأن أمروا رجال السلطة بالتنفيذ فيما بعد بإحراق كتبه .

لقد كان هؤلاء هم الذين قدم لهم روسو كتابه المسمى « أساس علم المساواة بين الناس » ، الذى يصور فيه هذا المثل الأعلى أوضح تصوير . وكانت ثريته في سنى حياته الأولى تخضع للإنفاس في الشهوات ، وعندما بدأ يقرأ منذ نومة أطفاله في حياته الأولى نجد أنه عكف في تلك الآونة على قراءة الروايات الغرامية - حكوا لا حله - وقد خلفت هذه التجربة في أعماق شعوره إحساساً عاطفياً شديداً إن لم يكن إحساساً شهوانياً . ولم تقلع

سنوات قلائل من التعليم العادى فى هذه الأيام فى تغيير شىء ما مما خلفه ذلك الأثر المبكر .

وفى سن الثانية عشرة يمتحن روسو مهنته التى يقول عنها : إنه تعلم منها الفس وسوء الخلق والحياة أكثر من اتقان المهنة نفسها . وبعد أربع سنوات كان لا يزال غاضباً لانفعالاته وعواطفه — الأمر الذى أدى به إلى أن يصبح جوالاً — وقيمة هذه الفترة من حياته التى استمرت بضع سنوات أنها حبت إليه الطبيعة وعرفته بأسرارها . وقد غير روسو مذهبه ودخل فى خضم حياة جديدة استمرت بضع سنوات ، وذلك لتأثره بكرم أحد القساوسة وهو قيس سافوى المشهور Vicar Savoyard . الذى قدم له وجهة نظمة من الطعام وزجاجة من النبيذ . ولا يجد ربنا كتباً أن تتبع حياة روسو بالتفصيل إلا بالقدر الذى تمكن به من فهم آرائه وأفكاره التربوية .

وقد كانت أخلاق روسو متأثرة إلى حد بعيد بمشاعره وانفعالاته أكثر من تأثرها بعقله ؛ إذ كان يعمل على إشباع غرائزه الطبيعية أكثر مما يعمل على التفكير — ويعتقد أن الأفكار الخلقية والدينية لا يمكن أن تكون فى الطفولة الأولى — ويؤكد بأن الإنسان يمكنه أن يستفيد الكثير من ارتباطه بالطبيعة أكثر من اتصاله بالكتب أو بالأذى من الزملاء ، وأن النمو الحقيقى لا يتأتى إلا بإزالة جميع العقبات وبإلصاح للزعات الطبيعية أن تسير فى مجراها الطبيعى . على أن هذه الفكرة التربوية كانت من نتائج حياته الخاصة . وكانت هوايته الوحيدة التى كان يتعشعها فى تلك الفترة هى الموسيقى ، وكان رسو بصفته مؤلفاً وفناناً إن لم يكن بصفته مدرساً — ممتازاً بمقاربة نادرة ، ونشر فى مادة تخصصه الكثير من المقالات بدائرة المعارف الموجودة فى عصره .

وفى سن الأربعين بدأت حياته التى كانت تملو من كل غرض أو معنى تملكها فكرة هائلة . فكرة تدل على رقة عاطفته وعلى ميوله الإنفعالية

والفكرية - فكرة قامت في نفسه فكانت كافية لأن تزلزل بناء أمة  
الاجتماعي ، على حين أنها أثرت تأثيرا بعيد النور في الأمم الأخرى . فكرة  
عندما أدخلت في ميدان التربية كانت كافية لخلق عهد جديد فيه . وهذه  
الفكرة في حد ذاتها بسيطة ، ولقد عم انتشارها الآن . فعادة الإنسان  
ورفاهيته هي حقوق طبيعية لكل فرد ، وليست امتيازاً لطبقة دون طبقة .  
وتعمل الهيئات الاجتماعية الشرعية ، وتعمل التربية أيضاً على تحقيق هذا الحق  
الشرعي ليس غير . وهنا صنع روسو الفتيل الذي أشعل القنبلة حين قال :  
« إن العلم والفن والحكومة كما كانت قائمة وقفت حائلاً دون تحقيق ذلك ،  
ومن ثم كانت أهدافاً للتخليم » .

### مذهب الدولة الطبيعية

وفي سنة ١٧٤٩ دخل روسو بمحض الصدفة في مسابقة أدبية نظمها  
أكاديمية «ديجون» ، وهي إحدى المؤسسات التي عملت كثيراً على رفع شأن  
فرنس في الفن والعلم والأدب خلال القرن الثامن عشر ، وحيث استحوذت  
على روسو فكرة من عالم الإلهام . فكانت في الواقع إحدى الأفكار التلقائية  
التي هبطت على ذلك الكاتب الأملى دون سابق تفكير ، وكان لها أعظم  
الأثر في إبراز الإنفعالات ، كما أنها كانت أقرب ما تكون إلى العمليات التفكيرية  
المضبوطة التي أمكنه الوصول إليها .

وكان موضوع المسابقة هو هذا السؤال : —

هل عمل تقدم العلوم على تطوير الأخلاق أو على فسادها ؟

وكان جواب روسو على هذا السؤال بالنفي لتأثره بفكرة «الدولة الطبيعية»  
تلك الفكرة التي نوقشت كثيراً في تلك الأيام . والتي عرضت فيها آراء شبيهة  
بآراء روسو . ولكن روسو بخلاف غيره - قد ساق دفاعاً حماسياً حاراً عن



هذا الموضوع في أسلوب أدبي جميل مقنع ، إليه يرجع الفضل في الاستحواذ على موافقة الجماهير - ولم يفعل روسو أكثر من أن يتذكر تلك الحياة المثالية البسيطة التي كان يحياها في جنيف ويقارنها بحياته الإنفعالية الثائرة التي لا هدف لها . وإذا تصورنا حالة الرجل البدائي أمكننا أن تصور روسو وهو يعيش في أسوأ أوقات حياته حيث الكذب والخيانة والفساد والتلصص ، والرضاعة ، والقسوة ، والجبن ، والأنانية . - على أن لهذه الحياة جوانبها الإيجابية أيضاً : فقد كانت تلقائية بكل معنى الكلمة ، كما كانت بسيطة سارة راضية آمنة مطمئة تحمل بين طياتها معاني الحياة الحقيقية ، ولها أعظم الأثر من الناحية التربوية . وإذا ما قارنا بينها وبين الحياة التي رأى روسو أنها مغالطة لها ، تلك الحياة المليحة بالشكليات ، والرياء ، والخناع ، والتصنع ، وقندان الشعور والقسوة ، والخشونة ، والأنانية ، وهي الحياة التي خيل إليه أنها الحياة المنتشرة في المجتمع الباريسي . أقول : إذا ما قارنا بين هذه الحياة وتلك ، وجدنا أن الحياة الصحيحة هي التي تجري وفقاً لقوانين الطبيعة المنطوية على كثير مما يستحق الإطراء والثناء ، ويرجع عدم جاذبيتها إلى أنه يعوزها تلك العناصر البراقة الزائفة الخادعة التي تميز بها الحياة الاجتماعية في ذلك الوقت . ولكن هذا النقص يساويه بل يرجح صفاتها وخطوها من الزيف . أما قوتها فتزجج إلى اعترافها بقيمة الفرد ، وتقدير مواهبه الخاصة ، وفيما تخلقه من روابط الألفة والتعاطف . تلك الروابط التي نعزف بأهمية وجودها لحل جميع المشكلات ، وفي حينها للحرية وللإستقلال ، وللتخلص من نير الذل وأغلال التقاليد . ولقد أمضى روسو عدة سنوات محتكا بالمجتمع الثقافي ، وبالآراء ، وبالحياة ، ولو لم يكن يعطف عليها . أمضى تلك السنوات محتكا بكبار العقليات التي تركزت حول « فولتير » تلك الشخصية الجبارة التي كان لها أعظم الأثر في توجيه الحركة الفكرية الحديثة ، وفي التأثير في النواحي السياسية والاجتماعية

في أوروبا . ولم يعطف روسو مطلقاً على أى مجتمع من هذه المجتمعات : وذلك من أجل مبدأ واحد عاش طيلة حياته يدافع عنه وهو مبدأ الحياة الديمقراطية ، وشعوره نحو الإنسان العادى ، واعتقاده فى قيمة الفرد . وكان ذلك المجتمع العديم الوفاء رغم ما اتصف به من ذكاء ونبوغ وثرارة وثقافة - هو الذى تمثل أمام عيني روسو عندما أنتج مؤلفاته المشهورة ، ومقالاته الناعمة الصيت وغيرها من الكتب التى أخرجها طيلة ثلاثة عشر عاماً وانتهت بكتابة «إميل» . تلك الكتب التى كانت سبباً فى إذاعة شهرة روسو وفى الثورة التى لحقت ذلك المجتمع .

على أن بحث (١) الأول - إذا تبنى لنا أن نسميه بحثاً - إذا اقترعنا منه جميع المحسنات الخطائية وجميع العبارات الإيضاحية - لا يمكن أن يعطينا صورة واضحة عن قوة المقالة المبتكرة الأساسية ، وما لحقها من دفاع جار عن هذا الموضوع - فهنا نجد هدفاً للنهضة الحديثة فى جميع مظاهرها بما فى ذلك حركة الاستثارة الأدبية العقلية التى كانت قد بلغت أوجها فى ذلك الوقت . فإلى هنا ترجع أهمية هذه الآراء وغيرها من الآراء التى ستكلم عنها فيما بعد :-

أما المقال الثانى الذى كتبه روسو عن «أسباب عدم المساواة بين الناس» فقد خصص جزء عظيم منه لوصف خيالى لحياة مجتمع بدائى - فهنا يجد الإنسان مظاهر عدم المساواة التى أوجبتها الطبيعة جسمية كانت أو عقلية ، وهى فى ظروف الحياة البدائية الطبيعية لا تكاد تظهر ؛ فهى لذلك لا تسبب أى إحجاف أو تقليل لعنصر السعادة ورفاهية الإنسان . وهنا نجد أن الإنسان لا تسيطر

---

(١) لى للؤاى برىء بذاك أول مقالة كىها روسو سنة ١٧٥٠ بعنوان « عدم الفنون والعلوم » استجابة لدعوة نىم دىجون العلمى الأقف الذى كر . للرابى .

عناصر الرذيلة ؛ لأنه لا يعرف الطيب من الردى ، وبملا قلبه بفضيلة بدائية هي  
الشفقة - تلك الفضيلة التي تحل محل القانون والتقاليد ، والمادات .

إن التفكير هو الذى يسبب عزلة الإنسان ، وإن الفلسفة هي التي تسبب  
أن يقول الإنسان لأخيه ، فلتمت إذا احتاج الأمر فهذا لا يهمني مادمت أنا  
صحيحاً مما في ، فالاختلافات في القدرات الطبيعية - وفي البيئة - وفي  
الملكيات الشخصية ، وما صحبها من فوارق اجتماعية قد نشأت وتفاوتت في  
المجتمعات السياسية . كما نشأت القوى السياسية وانتظمت من أجل حماية  
الثروات المتجمعة . وإن عدم المساواة الذي تجلى في التفرقة بين الغنى والفقر  
قد تنوع فأتخذ أشكالا متعددة - وما قامت تلك القوات السياسية المختلفة إلا  
للمحافظة على عدم المساواة التي تتجلى بوضوح في المجتمعات الحديثة .

على أن الفكرة الأساسية في هذا الموضوع تؤدي بنا إلى رسالة روسو  
السياسية الخطيرة الأولى ، العقد الاجتماعي Social Contract وفيها وضع  
روسو أعم المبادئ التي نادت بها الثورة الفرنسية والتي كان من نتائجها أن طالبت  
أمريكا بالاستقلال - فالحكومة ليست سوى نتيجة لتعاقد بين أفراد الشعب  
عن طريقها يعطى البعض سلطة الحكم ويقوم بقية الشعب بتقديم خدمات  
لمينة نتيجة لهذا الحكم . فالحكومة إذن التي تكونت بالاتفاق لابد أن تحل  
إذا ما اختلفت الأحزاب . ومن هنا يتجلى أن فكرة « الحكومة الطبيعية » ،  
تعدلت في كتاب العقد الاجتماعي فلم تصبح الحياة الممجة هي الحياة المثالية  
ولكن الحياة المثالية الحقيقية هي الحياة في مجتمع منظم تحت زعامة حكم  
الشعب . إن مثل هذا المجتمع الذي سوف تسود فيه أذواق الشعب المبسطة ،  
وحاجاته ، والذي سوف يخلو من وجود طبقة أرستقراطية تمتاز بثروتها  
غير الشرعية وبوقت فراغها الطويل وبتأديها وأنانيتها - يمكنه أن يتخصص  
لخلق حياة مثالية خليفة بالرجل الطبيعي ، حيث الحرية مكفولة ،

وحيث الآداب والعلوم في مثل هذا المجتمع مسائرة له .  
ولا يهتأ هنا أن ندخل في تفاصيل هذه الرسائل بما فيها من أفكار  
وآراء خاطئة ، وكل ما يهتأ هو عرض ما فيها من آراء أساسية ، ومعرفة مدى  
تأثير هذه الآراء في تطور الفكر التربوي .

### إميل والتربية وفقاً للطبيعة :

في هذه القصة الطويلة التي نصفها روائي ووصفها عرض إرشادي ، يقص  
علينا روسو التربية الحتمية للشباب ، وذلك عن طريق إعداد الطفل بعد نزع  
من والديه ومن المدرسة وعزله عن المجتمع وبعد وضعه بين يدي مرب مثالي  
يريه محتكا بجمال الطبيعة ، وعجائبها .

### المعاني الثلاثة للطبيعة كما وردت في كتاب إميل :

ومع أن التربية وفقاً للطبيعة ، قد أعطيت معنى واسعاً فاق مبدأ « النولة  
الطبيعية » ، كما سبق أن عرفناه فإنه يمرض هنا عرضاً كاملاً إلى أقصى حد ،  
ويطبق تطبيقاً يبلغ غاية الدقة : ففي مستهل كتاب « إميل » يضع روسو  
المبدأ الأساسي حين يقول « كل شيء حسن مادام في يد الطبيعة » ، وكل شيء  
يلحقه الضرر إذا ما مسته يد الإنسان ، ونحن نستمد تربيتنا من هذه المصادر  
الثلاثة : الطبيعة ، والإنسان ، والأشياء ، وإذا لم تتلائم التربية الصادرة  
عن تلك المصادر الثلاثة ساءت تربية الفرد ، وأما إذا توافقت فترية فرد  
من الأفراد واتجهت نحو الهدف نفسه ، فنحن نتمكن أن يقال إن هذا الفرد  
يتجه اتجاهاً صحيحاً ويعيش في ثبات وطمأنينة . ويقال عنه دون غيره : إنه  
تربي . والإنسان يسيطر على اثنتين من هذه القوى بينما يعجز عن السيطرة  
على القوة الثالثة وهي قوة الطبيعة . ويقصدها النمو الباطني للمكانة . والانسجام  
في التربية لا يتأتى إلا إذا أخضعت تربية الإنسان والأشياء للطبيعة .

وكان الطبيعة عادة ، فالترية لا تخرج عن أن تكون عادة . على أن المدلول  
كلمة عادة مستخدم هنا في معنيين : فالمول الفطرية التي لا يغيرها التثقيف  
أو التزييف أو الإيحاء هي قوام الطبيعة ، والعادة في هذا المعنى يجب أن تتبع  
على أنها في أهميتها المعروفة تطبق على كل ما يمكن الحصول عليه عن  
طريق التقليد المباشر لغيرنا من الناس بطريق الإيحاء أو بطريق الطاعة  
للأوامر . وفي هذا المعنى الأخير يقول روسو : « إن خير عادة ألا يكون  
للطفل عادة ، فالترية وفقاً لقوانين الطبيعة - كما تجلت في رسالة روسو -  
معناها أن الأحكام الغريزية والانفعالات الفطرية ، والفرائض الطبيعية ،  
والآثار الأولى هي أصديق أساس للعمل من التفكير والحذر ، والحجة  
الناشئة عن الارتباط بالآخرين . وهذا هو معنى قول روسو « وقبل هذا  
التصيير الذي يلحق الفطرة من جراء تعود التفكير والحكم المأخوذ بالغير  
فإن هذه الميول الفطرية هي التي يمكن أن أطلق عليها طبيعتنا ،  
على أن المدلول الأساسي « للحالة الطبيعية » في كتابه « إميل » إنما هو  
المدلول الاجتماعي ، وهذا على أي حال لا يدل - كما يفهم من « الأحاديث -  
على أن حالة الإنسان البدائي أرفع من جميع المظاهر الثقافية العليا ، ولكن  
روسو كما أوضح في العقد الاجتماعي يبين لنا كيف أن الدولة الطبيعية في  
أحسن مظاهرها يمكن أن تؤسس على مبدأ سياسي حقيقي ، ومن ثم ينشأ نوع  
نبيل من الحياة الاجتماعية أحسن مما كان سائداً في القرن الثامن عشر .  
ولذلك نجد أنه في كتابه « إميل » يعرض لونا من الترية غير مؤسس على  
نمط المجتمع ، ولا على التقاليد المدرسية الثقافية ، ولا على تجاهل الطفولة -  
ولكن على معرفة حقيقية للإنسان . وكما بين في العقد الاجتماعي أن الحقوق  
الوحيدة للإنسان ، أي حقوقه الطبيعية ، هي تلك الحقوق المستمدة من  
طبيعة . فكذلك نجد أنه في كتابه « إميل » يؤكد أن الترية تسيرها هذه  
القوانين نفسها : فالرجل الطبيعي ليس بالإنسان المصحى ، ولكنه إنسان

تسيره وتحكمه قوانين طبيعية . وهذه القوانين كقوانين أى جزء من الطبيعة يمكن أن يكشف عنها البحث والاستقصاء . ومعظم أوجه النقد التى وجهت إلى روسو (وقد يكون بعضها مقبولا) مؤسسة على هذه الحقيقة وهى أن روسو - مثله كمثل كثير من الكتاب - كان يجهل الحقائق الهامة لقوانين الطبيعة البشرية ، ولكن على الرغم من جهله فى هذا المضمار ، فقد كان يستسلم للتعالم المطلقة التى لا يقبلها العقل .

ذلك هو المعنى الأول للتربية وفق الطبيعة ، كما كان يحاول بخلد روسو ، ويتبع ذلك المعارضة للمجتمع ، فقلنا أن نختار إما خلق الزجل ، وإما خلق المواطن المتشددين ؛ لأننا لا يمكننا أن نخلق الإثنين معا ، ولكن يجب أن نفهم أنه عند تفكيره فى المدن وفى المجتمع كان يضع نصب عينيه مدينة القرن الثامن عشر . وفى كتاب «العقد الاجتماعى» يرينا كيف أن الدولة الطبيعية الراقية يمكن أن تنشأ وتتطور وفقاً لمبدأ اجتماعى مخالف ، هو مبدأ حرية الفرد بدلا من مبدأ السلطة الماشمة . غير أن كثيراً فى هذا المبدأ لا يعبأ . يكون بياناً لأهمية عامة - وليس لإظهاراً جديداً للمشكلة القديمة . مشكلة حقوق الفرد ورعاية الجماعة - وقد كان الحل الفردى لهذه المشكلة الذى جاء على يد روسو شبيهاً بالحل نفسه الذى تقدمت به جماعة السفطانيين ، وجماعة قادة حركة النهضة الأتاتل - وبينما يوحى روسو أحيانا بمبدأ سيادة حب الذات وحب الخيرين العواطف البشرية ، نجد أن هذه المشكلة لا تجد حلاً يوفق بين هذين المبدأين المتضارين مثل الحل الذى أوجده فلاسفة اليونان القدامى ، أو حل جماعة أنصار حركة الإنسانية فى فترة حركة الإصلاح الدينى . وكما كانت الحال إبان الحركة التحولية فى مستهل القرن الثامن عشر ، نجد أن تقدر روسو كان همدماً وسلياً يقل فيه عنصر الإنشاء والتركيب . أما التفسير الإيجاز لهذه المشكلة فيمكن أن نجده فى كتابات «كانت» ، وهيجل ، والفلسفية ، أو فى كتابات هربارت وفروبل التربوية .

يقول روسو : والرجل الطبيعي وحدة كاملة في حد ذاته . وهذه الوحدة  
العديدة وحدة قائمة بذاتها . وهذا الرجل هو الرجل المطلق الحر الذي يعتمد  
على نفسه أو على زملائه ، أما الرجل المتمدين فاهو الإجزء من وحدة فهو  
يعتمد على غيره ، وتتوقف قيمته على علاقته بالكل . أى على علاقته بالنظام  
الاجتماعى . ومن ذلك يتبين أن روسو كان يعتقد عكس المبادئ المنتشرة  
في الوقت الحاضر - تلك المبادئ التى تنظر إلى الرجل الطبيعي وكذلك إلى  
الرجل الاجتماعى على أنه جزء لا يكمل إلا إذا اندمج في الوحدة الاجتماعية  
الكبرى - ولكن هذا الرجل عدو الإنسانية . الذى كان في يوم من الأيام  
أعظم محب الطبيعة ، والذى كان ذا ثقة عظيمة بالطبيعة البشرية - كان يعتقد  
« بأن أنفاس الإنسان قائمة لأخيه الإنسان ، وهذا ضرب من ضروب  
المتناقضات الكثيرة التى لا تقل في حيانه عنها في كتاباته . فالترية من أجل  
المجتمع ، ومن أجل المحافظة على التقاليد - تلك المظاهر الزائفة التى كانت  
سائدة في أيام روسو كانت في نظره مجرد استعباد : فمن طريقها تهمل  
طبيعة الطفل وتنسى العوامل التى تساعد على سعادته - يقول روسو :  
« الحكمة البشرية جميعها لا تحتوى إلا على تحككات استعبادية ، فعادتنا لا تعدوا  
أن تكون إذلالا واستعبادا ، وكتبنا ، وألما ، فالرجل المتمدين يولد ويعيش  
ويموت في حالة عبودية : يلف عليه القباط يوم يولد ، ويوثق بالكفن وينلق  
عليه التابوت يوم يموت ، وما دام حيا محافظاً على مظهره الإنسانى فإنه يكون  
مقيدا بأغلال الأنظمة المختلفة .. »

وللترية وفقاً للمبادئ الطبيعية مدلول ثالث في كتاب «اميل» ، ويتجلى  
هذا المعنى عندما يقدم لنا المؤلف وسائله الخاصة التى تودى إلى الاتصال  
بمظاهر الطبيعة ويتخذها هدفاً له - فالترية السيئة التى تأتى عن طريق الإنسان  
يجب أن يقابلها أو يعدها ضرب آخر من الترية مصدره الطبيعة الآمنة  
التي لا يعترها خوف بحيواناتها ، ونباتاتها وقواها الطبيعية المختلفة . نعم لقد

كان روسو «حجاً للطبيعة»، وعن طريق تعاليمه بدأ حركة تقدر الطبيعة. وتقيم لها وزناً، ظهرت في كثير مما كتب في ذلك الوقت في كتب الأدب في إنجلترا وفي القارة الأوروبية . غير أن آراء روسو كانت مبنية على فكرة عدائية لحياة الإنسان في المجتمع ، وهي فكرة نائية طالما أنها كانت تؤدي إلى عزلة الإنسان عن المجتمع وإلى تفضيل حياة العزلة - وكان يعتقد « أن المدين ليست سوى مقابر للجنس الإنساني » من الناحيتين : الخلقية والطبيعية .

وإذا ما طبق هذا الرأي ذو الثلاث الشعب الخاص بمبدأ الحالة الطبيعية نجد أنه يتمخض عن مجموعة نتائج عرضية أدت إلى ثورة .

### التربية السلبية :

لقد كانت الآراء السائدة عن الطبيعة البشرية عامة ، وعن طبيعة الطفل خاصة ، يضاف إليها التعاليم الدينية والتربوية حينئذ - كانت هذه جميعها منافية لآراء روسو وتعاليمه : فالطبيعة البشرية كان ينظر إليها على أنها سيئة وأن الهدف من الاعداد الديني ومن التربية بوجه عام هو اقتلاع هذه الطبيعة الأصلية الأولى وأن يحل محلها طبيعة أخرى يشكلها الإنسان أحسن تشكيل . ولقد عارض روسو هذا الرأي ونادى بهذا المبدأ وهو :

« بأن أول تربية تقدم للطفل يجب أن تكون سلبية وهذه التربية السلبية لا تتكون من تلقين مبادئ الفضيلة والحق ، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة ، وعلى العقل من الدلال » .

ولذلك يعتقد روسو أن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل ولقواه ولميوله البشرية بشرط ألا تجرح إرادته .

« فالخبرة أوفقد السلطة الخارجية ، يجب أن تحل بمفردها محل القانون في معالجتنا لأطفالنا : فلا تدع الطفل يحصل على شيء لأنه يريد ، بل لأنه يحتاج



إليه . لانه يعرف معنى الطاعة عندما يعمل ، ولا معنى للسلطة عندما يعمل الغير له . دعه يقدر حريته ويعترف بها في أعماله وأعمالك . أو ليس غريباً جداً أن الأشخاص الذين يستنظمون في تربية الأطفال لا يعرفون وسيلة أخرى للسيطرة عليهم أو لقيادتهم سوى المنافسة ، والحسد ، والغرور ، والشراسة ، والخوف ، وهذه الأفعالات ذاتها خطيرة ، ومن شأنها أنها تؤدي إلى ضلال الروح حتى قبل أن يتكون الحسد ؟ ففي كل درس تحاول أن تدخله في عقول الأطفال تبذر معه رذيلة في كل قلب . وبعض المدرسين الجبهة يظنون أنهم يقومون بعمل عظيم وذلك عندما يدعون أنهم يعرفون طبيعة الفضيلة ؛ ولذلك نجد أنهم يتحولون إلى طريق الرذيلة ، ثم يدعون أن ذلك مرجعه لطبيعة الطفل الشريرة . نعم إنما لكنك ؛ لأنك أنت الذي أفسدتها . وإن جميع الطرق قد اتبعت إلا طريقة واحدة ، هي الطريقة التي ستنجح ، وهي طريقة الحرية المنظمة .

ولم يقصد روسو بالتربية السلبية التي عبر عنها بعبارات تهكية إلا تكون هناك تربية مطلقاً ، وإنما أراد أن تكون هذه التربية مخالفة لما كان معهوداً من النظم التربوية في ذلك الوقت . وفي إحدى رسائله التي كتبها دفاعاً عن « أميل ، ضد المهجمات التي وجهت إليه ، كتب يقول : « إنى أطلق اصطلاح «التربية الإيجابية ، على ذلك النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل الأوان ، كما يساعد على تلقين الطفل واجبات الرجال . وإنى أسمى ذلك النوع الذي يكون الأعضاء التي هي وسائل المعرفة قبل إعطاء المعلومات مباشرة ، والذي يعمل على تهيؤ الطريق للعقل بتمرين الحواس تمريناً منظماً أسميه بالتعليم السلبي . فالتعليم السلبي لانعني به فترة سكون وكسل ، بل هو أبعد من ذلك . وهو لا يسبب الفضيلة ، ولكن يحمي الفرد من الرذيلة . وهو يوجه الطفل إلى السير في الطريق الذي يؤدي به إلى الصديق إلى أن يصل إلى

السن التي يفهم فيها الصلح ويعرف محاسنه ، وإلى أن يكتسب القدرة على معرفته ومحبته .

### تفسير التربية السلبية :

إذا طبق هذا القانون على التربية البدنية تطلب مطلق الحرية للطفل ، وتطلب أيضاً أبسط أنواع الأغذية والأطعمة ، واستنكار جميع أنواع العلاج الطبي ، وتحتّم حياة في الرف وفي الهواء الطلق . وإذا ما طبق على التربية العقلية للطفل نجد أنه ينشأ بالأنهم بالإعداد العقلي للطفل حتى بعد سن الثانية عشرة - ففترة الطفولة هي فترة الركود العقلي والثبات الفكري . ولذلك وجب ألا تدفع الطفل إلى التفكير ، ولا إلى القراءة ، ولا إلى بذل أي مجهود عقلي في ذلك الوقت . وإذا ما طبق قانون التربية السلبية على الناحية الأخلاقية وجدنا أن هذا القانون قد أدى إلى قيام نظرية دافع عنها بعض رجال التربية أمثال : هربارت سبنسر : وهذه النظرية هي قانون التدريب الخلقى عن طرفة الجزء الطبيعي ، دعى الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل أي ، إن ، ليقوم بعملية الدفاع أو بعملية العتاب ، ومعنى هذا وفقاً لرأى روسو أن المرء يمكنه أن يقوم أخلاق الطفل طاملاً يتمكن من أن يبين له أن العقوبة كانت عقوبة طبيعية ، وأنه لا دخل للعامل الإنساني فيها مطلقاً . فإذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابسه للخروج للزمن فأتزكه فى المنزل . وإذا كسر الطفل نافذة فأتزكه يتلوى بمرودة الجو . وإذا لم يطاوعك وأصابه البلاء فأتزكه يصاب بالبرد فيضطر إلى البقاء داخل جدران المنزل . وإذا أفرط فى الأكل فأتزكه حتى يمرض . وإذا كان مترخياً ولم يؤد واجباته المفروضة عليه فأتزكه جائعاً . وبعبارة أبسط دعى يصطلى النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة أو لآى قوانين أخرى : وأما فيما يحتّم بمعارضة الأفراد فيجب ألا تعارض إرادة الإنسان أو أى سلطة بشرية .

ومع أننا نجد أن لهذا القانون بعض الميزات الظاهرة ، وأنه يضم بين ثناياه الكثير من الحقائق - فإنه يوجه إليه النقد الشديد في إمكان تطبيقه بحيث يبدو قانوناً غير مرضى إذا ما اتخذها دياً أو دليلاً - ومع أنه ليس لدينا الفرصة لمناقشته ، فإنه يجدر بنا أن نذكر بعض ما عليه من المآخذ :-

١ - أن قيمة مثل هذا القانون تتوقف على قدرة التلميذ في ربط الأسباب بالنتائج - ولكن روسو قد سبق أن علمنا أنه في الفترة التي يمكن أن يطبق فيها مثل هذا القانون لا يستطيع الطفل أن يعقل - من أجل ذلك يمكننا أن نقول إن مثل هذا الطفل سوف لا يستفيد بأي شيء من الناحية الخلقية إذا ما طبق هذا القانون .

٢ - أنه يقطع النظر عن تأثير هذه النتائج في شخص ما هناك مشكلة أخرى : فنحن لا نضمن أن تكون النتائج التي ستقع على عاتق فرد من الأفراد ، هي النتائج الوحيدة التي ستصحب مثل هذا العمل . إذا علمنا أن نقدر أيضاً النتائج التي ستقع على مشاعر الغير ورفاهيته - وأكثر من ذلك فهل إذا طرحنا السلطة جانباً تكون خبرة الآخرين عديمة القيمة ؟ لقد تصور روسو أن خبرة الآخرين التي تبلورت في الأدب أو التاريخ أو العادات عديمة القيمة ، ونحن لا نطلب جواباً من أولئك الذين ينكرون الحقوق الشرعية للسلطة الخارجية ، وذلك لأن فردية روسو كفية بالإجابة . على أن روسو نفسه كان مَرَدِّداً جداً إزاء هذا الموضوع .

٣ - وأكثر من ذلك أن مثل هذا الإعداد لابد أن يؤدي إلى الحكم على جميع الأعمال من نتائجها لا من دوافعها ، وهذا لابد أن يؤدي إلى الخلل أكثر مما يؤدي إلى بناء الأخلاق . وإذا سلمنا جدلاً بأن هذا غير صحيح أصبح من الصعب علينا أن نرى كيف أن مثل هذه الفرية تساعد على بناء الأخلاق بناءً إيجابياً - فالفضائل الإيجابية لا يمكن أن تكون نتيجة لتجنب النتائج غير السارة لذاتنا ، وخصوصاً إذا علمنا حساباً لآخلاق الطفل .

٤ - على أن هناك اعتراضاً علمياً جديراً بالبحث وهو أن اتباع هذه الطريقة التربوية لابد أن يؤدي إلى أنواع من الإيذاء لا يمكن تلافيها قبل أن يربى الطفل ..

ومع أننا نجد أن هذه المبادئ العامة للتربية السلبية تتغلغل في صميمها ، فإن روسو يعتقد أن لكل مظهر من مظاهر التربية : جسمية أو عقلية أو أخلاقية وقتاً مناسباً ؛ فقد رفض روسو ذلك الاتجاه القديم للتربية إزاء الطفل وهو أن يعامل الطفل بشكل خاص وأن يربي عقله كما يربي عقل البالغ - إلا أنه بالغ أيضاً حين قال بأن نمو الطفل يكون في فترات محدودة وواضحة غير مرتبطة بعضها ببعض وإن لكل مرحلة من هذه المراحل لونها خاصاً من ألوان التربية .

#### التربية من الميلاد إلى الخامسة :

إن الجزء الأول من اميل الذي خصص لتربية الطفل من الميلاد إلى سن ١٥ سنة لم يزد شيئاً كثيراً على المبادئ العامة التي سبق أن لخصناها : فالأب هو المعلم الطبيعي للطفل في هذه المرحلة . كما أن الأم هي المربية أو الحاضنة الطبيعية له . ويقوم هذان الاثنان بالإعداد البدائي للطفل وهو لا يخرج عن الإعداد الجسدي - وطريقة التربية في هذه المرحلة هي أن تخالف الطرق المتبعة من لف الطفل بالقماط ، ومن التحكم في حرته ، والمعيشة داخل جدران المنزل ، ومن مقاومة ميوله ورغباته . ومن معاقبة الطفل على أعماله قبل أن تكون لديه فكرة حقيقية عن الخطأ أو عن أسباب العقاب . ويتضمن هذا الباب إطراد شديداً للحياة في القرية ، والحرية ، ولألعاب والتمرنات ، فكلما كان الجسم ضعيفاً ازدادت أوامر الطفل ، وكلما كان قوياً أطاق . لجميع الرغبات الشهوانية تجد لها مسكناً في الأجسام الضعيفة ،

« وكل ضعف يخلق ضعفاً - فالطفل لا يكون سيء الخلق إلا لأنه ضعيف ، فإذا قوته تحسن ، فالذي يمكنه أن يفعل كل شيء لا يعمل شيئاً رديئاً » - تلك هي المبادئ المؤسسة عليها التربية في المرحلة الأولى - فالطفل لا تعنى به عناية عقلية أو خلقية - ويجب أن نبذل جهودنا لتحديد مفرداته اللغوية ، فإنه من الضرر عليه أن يكون لديه كلمات أكثر من أفكاره ، وأن يعرف كيف ينطق بكلمات أكثر من قدرته على التفكير .

### التربية من سن الخامسة إلى الثانية عشرة :

وهي من أخطر فترات حياة الإنسان ، فيجب أن يوجهنا فيها قانونان سبق شرحهما وهما :

١ - التربية يجب أن تكون سلبية .

٢ - التربية الإلقية يجب أن تكون عن طريق الجواز الطبيعي .

ففي وصف روسو لتربية الطفل في هذه المرحلة نجد أنه يظهر عداوته واحتقاره لنوع التربية السائدة في ذلك الوقت . فبدلاً من أن يتبع الطرق التقليدية يمد الطفل بجميع أنواع الأفكار - نجد أنه ينادى بالعمل شيئاً من شأنه أن يرغم عقل الطفل على التفكير - فالطفولة من أجل الطفولة هو المبدأ الذي ينادى به روسو ، والطبيعة ترغب في أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً ، فالطفل لا يحتاج إلى أن يتعلم القراءة ، ولو أنه من المحتمل جداً أن يتعلم بعض الأشياء عرضاً - ولما يعرف معنى عكسة « مرئ جسم الطفل ، وأعضائه ، وحواسه ، وقواه ، ولكن دع عقله في سبائه بقدر الإمكان » - تلك هي نصيحة روسو - وبينما لا يعرف الطفل شيئاً عن الكتب ولا عن غيرها من نوافذ المعرفة ، فإنه من ناحية أخرى سوف يتعلم الحكم والتبليغ والتفكير في كل شيء متصل به ؛ لأن التربية

في هذه المرحلة يجب ألا تقود تربية الحواس كذلك التربية الناتجة عن الاحتكاك بقوى الطبيعة ومظاهرها ، فهو يتعلم كيف يعيش وكيف يزن وكيف يمد ويقارن ويلخص ويختبر النتائج ويكتشف النظريات والمبادئ .

التربية من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة .

هذه هي الفترة الوحيدة في الحياة التي تزداد فيها قوة الفرد على ما يحتاج إليه . وهذه هي الفترة الوحيدة في الحياة التي يجب أن نتم فيها أشد اهتمام بتزويد الطفل بالمعلومات والمعرفة ، وذلك لأن النتيجة العامة للتربية العقلية هي تعدد مطالب الفرد دون أن تنمو قوته نمواً يوازي زيادة تلك المطالب . فإذا فعل الطفل بهذا النشاط ، وبهذه القوى الزائدة على الحاجة ؟

• يبذل الطفل الجهد في استغلال هذه القوى في أعمال قد يستفيد منها عندما تسنح لذلك الفرصة . ويتطلع إلى المستقبل ويدخر ما يرداد على حاجته في الوقت الحاضر : فالطفل في قوة سوف يمهّد للرجل في شيخوخته ، ولكنه سوف لا يضع هذا الشيء المدخر في صناديق إدخار يمكن أن تسرق - أو في صوامع لا يملكها هو . ولكن يتمكن من الاحتفاظ بمدخراته لنفسه في مكان لا يدخلها هو ذراعاه ورأسه وذاته . فهذه هي فترة الكد ، والعمل ، وفترة التعليم والرأسة ، وفترة الملاحظة - ولم يكن هذا الاختيار من تلقاء نفسه ولكنه من إنلاء الطبيعة ذاتها ومن وضعها .

ولكن بعد كل هذا لا يوجد إلا قليل من الأشياء القيمة التي ينبغي بحملها . وإن النافع الوحيد والمرشد الفريد للتعليم هو حب الاستطلاع ، ويقصده التحطش للعلم تحطشاً ينشأ عن رغبات طبيعية ، وهو الرغبة الفطرية في السعادة . وليس هو التحطش للمعرفة الناشئ عن الرغبة في أن يمد الشخص حكماً - على أن مقياس كل شيء هو مدى فائدة العملية ، فليتنا إذن أن نخرج

من دراستنا المبدئية فروع المعرفة - تلك الفروع التي لا يميل إليها الإنسان بطبيعته ، ولتقتصر على تلك الفروع التي تمنحنا غرائزنا إلى تتبعها .

تلك عبارة من عبارات روسو تضمنت مبدأ من المبادئ يطبق في وقتنا الحاضر أكثر من تطبيقه في أيام روسو . وقد نصح بقراءة كتاب « روبلسنكروزو » وهو كتاب يدرس « الحياة وفقاً لقوانين الطبيعة » كما يدرس الاعتماد على الذات وفائدة المعارف - فقلنا أن تفرق بين المعرفة وبين الحقائق وأن تقتصر على المفيد منها .

« ولما كانت أخطاؤنا وليدة لأحكامنا ، فإنه يتضح لنا أنه إذا لم تكن بنا حاجة إلى إصدار الأحكام فلا حاجة مطلقاً للمعرفة . يجب ألا نوضع حيث نخدع أنفسنا - فسوف نكون سعداء ونحن جهلاء أعظم مما لو كنا علماء بعض العلم . من منا ينكر أن طلاب العلم يعرفون من الحقائق الأشياء الكثيرة التي لا يلم بها الجاهل . وهل طلاب العلم أقرب إلى الحقيقة على هذا الأساس ؟ الواقع عكس هذا - إذ أنهم يعتمدون عن الحقيقة كلما تقدموا في المعرفة ، وذلك لأن الغرور الذي يملك الشخص عندما يصدر أحكامه - مع أنه قد يؤدي إلى النجاح أكثر من المعرفة - ينشأ عنه أن كل حقيقة يتعلمونها تحملهم على إصدار مائة حكم فاسد - ومن المحقق أن الجمعيات العلمية الأوربية ليست سوى مدارس شعبية لفساد الحقيقة ، ومن المؤكد أيضاً أن الأخطاء في أكاديميات العلوم أكثر مما في قبيلة « هوروتر » .

لقد تعلم « إميل » فيما تعلم حرفة لا بقصد معرفة هذه الحرفة ، ولكن لغرض أسى من هذا وهو التغلب على العقائد الفاسدة التي تحيط من قدر هذه الحرفة . وروسو في مناقشاته الطويلة عن أمنية مظاهر النشاط البدني والصناعي في التربية يؤكد كثيراً من مزاياه الاجتماعية دون أن يلم بالحقائق السيكولوجية

التي نتم بها في الوقت الحاضر - وفي نهاية هذه الفترة نجد أن « إميل » قد أصبح غلاماً مجداً هادئاً صبوراً حازماً ، ملوذاً بالشجاعة ، ولقد اكتسب إميل بعض المعرفة ولكن القدر الذي اكتسبه هو في الواقع نتيجة لخبرته . هو لا يعرف أنصاف الحقائق . . . وهل تتصور أن الطفل الذي وصل إلى الخامسة عشرة بهذا القدر من المعرفة يكون قد أضحى هذه السنوات الطويلة ؟

### التربية من الخامسة عشرة إلى العشرين

الآن وقد تم تكوين جسم إميل وحواسه وعقله ، فقد آن الأوان الذي تشكل فيه قلبه . وحتى هذه اللحظة نجد أن الطفل قد تعلم بنفسه ومن أجل نفسه ، وأن محبة الذات كانت هي المحرك لعواطفه ، وأن أهدافه المثالية كانت حماية ذاته ، وتكوين تلك الذات - وواجبنا الآن أن نعد الشاب للحياة مع الآخرين ، وعلينا أيضاً أن ندرجه على العلاقات الاجتماعية فتصبح محبة الآخرين هي الدافع الموجه لسلوكه ، ويكون هدف التربية في هذه المرحلة هو تنمية الوجدان وتنويم الأخلاق .

ولقد بدأ روسو يلفت الأنظار إلى أهمية مرحلة الشباب في التربية : بقي هذه المرحلة تنتهي مرحلة التعليم أو التربية العادية ، ولكن يجب أن تبدأ تربية الإنسان لنفسه - وحتى هذه المرحلة لم يحتك « إميل » إلا بطريق غير مباشر - بالآخرين ، ولم يتمكن من أن يكيف نفسه لسلوك الآخرين وسلوكهم ولم يكن هناك ما يدعو إلى أن يلائم نفسه لسلوك الآخرين وميولهم ، ولم يعرف دافعاً آخر غير الدوافع الذاتية وحس الاستطلاع ، ومن المحتمل جداً أنه لم يسمع مطلقاً عن اسم « الله » ، فهذه مرحلة التربية الخلقية والدينية . وكانت علاقته السابقة بالأشخاص نتيجة لمعيشته الجماعية ، ولكنها الآن أصبحت مؤسسة على اتحاد المشاعر وتعبير العواطف - فقد تغيرت طبيعة



تربيته ، إن الدراسات المناسبة للإنسان هي تلك الدراسة الخاصة بعلاقاته الاجتماعية ، ولما كان إميل لا يعرف حتى الآن إلا وجوده المادي فقد وجب أن يدرس علاقته بالأشياء : ومتى بدأ إميل يشعر بكيانه الخلقى وجب عليه حينئذ أن يبحث عن علاقته بالإنسان ؛ إذ أن هذا هو الهدف الأسمى في حياته في الفترة التي تلى المرحلة السابقة .

وحب الذات الذى ينطوى تحته الخير والشر يجب توجيهه الآن نحو حب الخير ، دون تردد . وأساس هذا جميعه هو الحياة الوجدانية ، فمن الحركات الأولى للقلب تبدأ وخزات الضمير ، ومن بداية الشعور بالحب والكراهية تبدأ تباشير الشعور بالخير أو الشر . وإذا كان مثل هذا الاعداد يمكن الوصول إليه في الفترة الأولى بالتربية السلبية بالمحافظة على تواضعه الفطرى ، فالآن يستطيع إميل أن يكون نفسه لابان تلقى عليه النصائح ؛ بل بالاعتداء برأيه وبدراسه التاريخ . يقول روسو : « إنى لا أمل مطلقاً تكرار تلك الحقيقة وهي : أن جميع دروس الأطفال يجب أن تكون بطريق العمل لا بطريق الألفاظ . » لا تعلم شيئاً من الكتب يمكن أن يتعلموه بطريق الخبرة ، وعلى الرغم من ذلك كان روسو أبعد ما يكون عن أن يقوم بالمطالبة لذلك المبدأ الخطر الذى ينادى : بأنه من الواجب أن يتجنب الإنسان الأخطار عن طريق نتائج التجارب التى مرت به . يقول روسو في هذا المعنى : « ليس هناك مبادئ خلقية لا يمكن للإنسان أن يحصل عليها بطريق خبرة الآخرين أو بطريق خبرة الشخصية - وعندما تكون الخبرة وخيمة العاقبة علينا أن نتلقى دروسها من كتب التاريخ بدلاً من أن نجرها بأنفسنا مرة ثانية . »

وإذا كانت المحاولة دون نتيجة فمن مصلحة الشاب أن يتعرض لها وعلى ذلك فإميل يتعلم ألا يعتمد عن الشرور فحسب ، ولكن يتعود فعل الخير .

وسوف يتعلم إميل كيف يلي نداء الفقراء والمساكين ويعطف عليهم ويساعدهم  
وسيصبح إميل حازماً في إثبات حقوقه وسريعاً في الدفاع عن الآخرين  
وحمايتهم . وبينما نجد أن إميل حازماً في الاحتفاظ بحقوقه ، وسريعاً في الدفاع  
عن الآخرين وحمايتهم . فإننا نجد في الوقت نفسه أنه من أكبر دعاة السلم  
« فروح السلام هي نتيجة تربية إميل » .

وبالطريقة نفسها يتلقى « إميل » التربية الدينية . « ففي سن الخامسة عشرة  
لم يعرف إميل أن له روحاً ، وقد يظل كذلك حتى سن الثامنة عشرة إذ أن  
الأوان لم يمين بعد لأن يتعرف عليها ، وهو إذا أسرع في التعرف عليها وقع في  
خطورة عدم معرفتها » . وهذه الفقرة الأخيرة تتضمن لب تعاليم روسو الخاصة  
بالتربية الدينية ، وإلا أصبحت الأفكار الدينية التي سيتعلمها الطفل مجرد  
حكاية لغوية أو لفظية - عديمة القيمة - إذا ما قورنت بالخبرة الحقيقية -  
على أن فكرة روسو الخاصة بالدين الطبيعي واعترافات قديس سائويرد «  
تحتل جزءاً عظيماً من كتاباته » . والآن هذا الجزء من رسالة روسو هو  
السبب في الحكم على كتابه بأن يحرقه رجل المشقة ، وفي الحكم على مؤلفه بالطرد  
من باريس - فإننا لا نستطيع أن نهتم به هنا ؛ لأنه خارج عن نطاق إهتمامنا .

### تربية المرأة :

لقد خصص روسو الجزء الخامس من مؤلفه لتربية المرأة ، ومع أنه  
مقالة مطولة فإنه لا يهتما في هذا المقام ؛ إذ أنه لا يتضمن أهم مبادئ  
روسو التربوية : « تربية « صوفيا ، يجب أن يتحكم فيها مستقبل حياتها على  
أنها رفيقة إميل في حياته . ومن أجل ذلك نجد أن روسو يناقض فكرته  
الرئيسية بأن يتعلم كل فرد لنفسه ، وأن يهتدى في ذلك بحاجاته وحقوقه  
الذاتية . ويتجلى الروح التي تتخلل المناقشة كلها بأجلى مظاهرها في جملة واحدة

يحط بها من قدر التربية الأدبية التي كانت سائدة في ذلك الوقت وهي :-  
« إن المرأة المثقفة وباء لزوجها ، ولأطفالها ولعائلتها ولحدها ولكل فرد ».

### بعض النتائج الدائمة لآثار روسو التربية على أساس الميول الطبيعية ومعارضتها للتربية على أساس بذل الجهد الصناعي

إن التربية عملية طبيعية لأغلبية صناعية - عملية نمو من الداخل لأغلبية إيماناد أو إضافة من الخارج . هي وليدة عمل انقراض الطبيعة والميول لا نتيجة التلبية لمؤثرات خارجية - هي عملية توسيع القوى الطبيعية لأغلبية كسب المعلومات . هي الحياة ذاتها وليست الإعداد لهذه الحياة المغلفة البجبة في خصائصها واتجاهاتها عن حياة الطفولة ذاتها - تلك هي التعاليم الأساسية التي نادى بها روسو . وإن الأشكال المتعددة التي اتخذتها هذه التعاليم خلال القرن التاسع عشر حتى على يد أولئك الذين كانوا يحطون من شأن تلك التعاليم ويقللون من قيمة ذلك المستوى العظيم - إن هي إلا صور جديدة للحقائق التي نادى بها روسو : كانت التربية القديمة تهدف إلى أن تشكل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية ، وطريقة العمل العادية ، به الاستجابة العاطفية . أي أنها أرادت أن تحمل على التأثيرات الطبيعية القوية للطفل تأثيرات صناعية نمتها خلال عدم أجيال الانحماض الدينية أو العقلية أو الاجتماعية التي نظرت إلى المواطن البشرية على أنها شر - ودرأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب وبين رغباته الطبيعية ، ونظرت إلى الحواس على أنه لا يمكن الثقة بها ، ولذا فهي ليست جديرة بأن تكون أساساً للتعلم - فالزعمات الإنسانية والفرائض تنبع من طبيعة شريرة في أصلها . ولذا فإن

وجهتها الشر ، فيجب أن تقتلها ، أما الرغبات الطبيعية التي كانت ترى التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها ، فكان يجب أن يتحاشاها الربى . وكل نشاط أو عمل يحتاج إلى مجهود عقلى كبير ، أو يبعث على الاشتزاز العاطفى كان يحكم عليه بأن له قيمة تربوية . وكان هدف التربية أن يصب الطفل فى قوالب من السلوك غير طبيعية حيث يكون الدافع الطبيعى مخفياً وراء السلوك الذى يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفى وراءه دافعاً بخلاف التعبير الخارجى .

وقد تضافرت العقائد الدينية والفلسية والاجتماعية والتربوية على اتخاذ هذا الموقف من طبيعة الطفل - ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية والفلسية فى رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس واستقلال الخيال وتوجيه الميول الطبيعية والفرائز - كما سبق أن أشرنا إلى ذلك فى فصل سابق - بل شاركتها فى ذلك وجهة النظر السيكلوجية : إذ اعتقد علماء النفس أن العقل يتكون من مجموعة متباينة من الملكات تنمو وتتمرن بما يتناسب من الأعمال وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذى تؤديه ، ولم ينظر إلى هذه الملكات على أنها منفصلة بعضها عن بعض ، ولذلك اختلفت العوامل المهيمنة لها - غير أن هذه الملكات لم تتساو فى قيمتها - وأرقى هذه القوى فى نظرم هى ملكة التفكير ، وكانوا يعملون على تنظيمها عن طريق الرياضيات العقلية والمجاذلات المنطقية واللغات - أما قوة الذاكرة فكانوا يعتبرونها الهادى التى تتركز عليه جميع الملكات الأخرى ، وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية ، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة يتبوا المكان الأكبر ، وكان أفضل طريق لتدريبها هو حفظ مواد لا تمت إلى طبيعة الطفل بأى صلة .

وقد ساعدت النظم الاجتماعية القائمة على تدعيم هذه الآراء ؛ فكان الطفل يعتبر رجلاً صغيراً ، لا يعترف له بقيمة أو حقوق حتى يتمكن من تقليد

سلوك الرجال البالغين . وفي هذا العصر الذي ساد فيه التكلف والتظاهر في اللبس والعادات والسلوك والحفلات كان الطفل يصبغ بصبغة الكبار ، وكانت نتيجة ذلك أن حياة الطفولة لم يكن لها وجود بين الطبقات الراقية . وتمكن لنا المؤلفات الأدبية التي ظهرت قبل عصر روسو صورة الطفل كما اعتبره الناس عندئذ : فهو ناضج في كلامه ، ناضج في تفكيره ، وناضج في أعماله . فكلامه وتفكيره وأعماله لم تكن تختلف كثيراً عن كلام الرجال وتفكيرهم وأعمالهم . وأما من ناحية التربية فكان يعامل أيضاً معاملة الكبار : يدرس ما يدرسه من مواد ، فاللغات مثلاً كان يدرسها من جميع وجوهها المنطقية والنحوية ويسيطر عليها بإجهد الذاكرة ، ويدعمها بالأسلوب التقليدي نفسه الذي كان يستعمله أهل العصر في هذه الحياة التي بليت على نظم كلها تكلف وتصنع .

ولم تكن جميع تعاليم روسو الثانوية إلا تطبيقاً مادياً لمبدئه العام المعارض معارضة تامة لما سار عليه الناس في عصره . ومن نصائحه للربى قوله : « سر دائماً على عكس النظم الموضوعة تجد نفسك على صواب في معظم الأحيان ، ولقد عبر بصور مختلفة عن الفكرة التي يتضمنها قوله « مهما يكن الأمر فتجنب كل شيء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقاً ؛ إذ أننا لانهم مطلقاً بكية المعلومات التي يتعلمها الطفل بقدر ما نهم بأنه لا يعمل شيئاً ضد رغبته ، وبهذا نجد أن روسو تقص معنى التربية الذي أتى به عصر النهضة ، وقضى على كل ما أدخل فيما بعد على هذا المعنى من عناصر التنمية : فلقد اعتبرت التربية خلقاً للطفل على يد مرب يلقنه الأدب والدين وما شابه ذلك تجعل منه شخصاً غير الشخص الذي خلقته الطبيعة شخصاً لديه قدر من الحرية مقياس قيمتها الأفراد الذين يتعامل معهم ، ويسير على منهج على تفرق القوا من الاجتماعية ، ويسير عن عواطفه بالأساليب التي تسمح بها الشرائع

الدبلة والحلقية القائمة - عارض روسو كما قلنا هذه التربية ونادى بضرورة اتصال الطفل بالطبيعة واهتمامه لميوله الفطرية التي تحددها قدرته ورغباته الموروثة - وكان الرجل المتعلم في نظر الناس خلال العصر السابق جميعه هو ذلك الرجل الذي ألم بكثير من أنواع المعرفة والثقافة الاجتماعية ، أما في نظر روسو فهو الرجل الذي نما نمواً طبيعياً جيداً .

وكان الرأي السائد في هذا العصر أن قيمة العملية التربوية تتوقف على الجهود الذي يبذل للتغلب على الصعاب في نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ولكن روسو رأى أن قيمة هذه العملية تتوقف على مقدارنا في استئالة الطفل لتقبل أى مسألة من المسائل - رمازال هذا الصراع بين المدرسة القديمة التي تعتمد على بذل الجهد ، وبين المدرسة الحديثة التي يزعمها روسو المبذولة على الاهتمام أقول رمازال هذا الصراع قائماً حتى يومنا هذا : ومشكلة العصر الحاضر هي مشكلة التوفيق بين هذين الاتجاهين .

والأساس الأول الذي وضعه روسو وأكده هو أنه في عملية التربية يجب أن نبدأ من النزعات الفريضة - وغلطة المربين الكبرى هي أن يحقروا هذه النزعات أو يمتدوها بدلاً من أن يهذبوها أو ينظموها ؛ فإن تأثر الطفل بأساليب التربية غير الطبيعية كثيراً ما ينتج عنه تكون شخصية توصف كثيراً بأنها شريرة بطبيعتها . وقد يكون للأطفال المنذر في ذلك . فأنتم تقول إن لفتحهم الأولى هي الفسوق ، وأنا جدمصدق ذلك . فنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم تنفق ضد رغباتهم . والمهذبة الأولى التي تقدمها لهم هي الإغلال والقيود . واهتمامكم الأول بهم يأتي في صورة التعذيب .

### معنى التربية على أنها عملية مستمرة :

ينتج عما تقدم أن التربية هي ، عملية الحياة . ذاتها أو أساليبها ، وإذا كانت عملية ، فإنها مستمرة طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج .

ويجب أن يتناسب معناها في كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص .

وقول روسو متساندا : ماذا يجب أن تفكر في هذه التربية التي تضحي بالحاضر لبناء المستقبل غير المضمون ، وتقيد الطفل بأنواع مختلفة من القيود ، وتشقيه منذ البداية على أمل أن تعدله إذا ما تقدم وكبر سعادة زائفة من الجائز جدا ألا يتمتع بها أبدا . وكيف تسير هذه التربية على قواعد مدعولة ، وكيف يمكننا أن نشهد دون أن نشعر بأن هؤلاء الأشقياء الصغار الذين يؤدون كالعبيد أعمالا شاقة لا تنتهي ، وفي الوقت نفسه لا يضمنون نتيجة نافعة لكل هذه التضحيات ؟ إن ذهابهم إلى المدرسة معناه انتهاء زمن المسرة ، وابتداء زمن الفرق في السموع والتهديدات والاستبعاد .

لم تعد التربية إذن عملية مصطنعة قاسية تحارب التوازع الفطرية وتهدمها وتعتبر الطفل رجلا صغيرا هيا لأن يكون رجلا كبيرا على يدي المربي ، ولكنها أصبحت - وقد سمحت للقوى الفطرية أن تظهر - عملية تؤدي إلى حياة طبيعية مرحلة متناسقة وأصبحت تتناسب مع سن الفرد يوما بيوم وتوجه نشاطه بما يتفق وميوله في سنه الحالية . يقول روسو : إن الطفل يعلم أنه سيصبح يوما ما رجلا ، وأنه يزود بجميع الأفكار التي يستطيع أن يعرفها عن مرحلة الرجولة ولا يستطيع أن يفهمها . إن كتابي لا يعدو أن يكون محاولة لإثبات صحة هذا المبدأ .

### تيسير عملية التربية:

وبل ذلك تيسير عملية التربية ، إذ أننا إذا رفضنا معنى التربية على أنها صناعة تهدف إلى تشكيل الطفل وفقا لتقاليد المجتمع - أصبحت طرق التربية المصطنعة عديمة القيمة . يقول روسو في هذه المسألة : لنا الحق أن نتنقل من الموضوعات الحسية إلى الموضوعات العقلية ، ولكن يجب ألا

يكون هذا الانتقال سريعاً ؛ لأنه لا يمكننا الوصول إلى المرحلة الثانية إلا عن طريق الأول فلنجعل الحواس دائماً مساعدة لنا في العمليات العقلية البدائية ، وليكن كتابنا في البداية هو ذلك العالم الذي نعيش فيه ، ولتكن معرفتنا مقصورة على الحقائق الثابتة : فالطفل الذي يقرأ في كتاب لا يفكر ، ولكنه يقرأ فقط فهو لا يستقبل معلومات وإنما يحفظ ألفاظاً .

ويمكننا أن توجه الانتقاد نفسه لأعمال مدارسنا في الوقت الحاضر . فالجغرافيا يجب أن تدرس في الغابات والحقول والتلال . وكذلك بالملاحظة ندرس التنبؤات والمياه واختلاف درجة الحرارة . وندرس الفلك بدراسة الكواكب السماوية نفسها لا بملاحظة صورها . وندرس النبات بفحصنا للنباتات . ونعرف الحقائق الضرورية في على الطبيعة والكيمياء بالمشاهدة والتجربة . ويجب أن تنحصر مادة جميع العلوم في البيئة المحلية أولاً ، ثم تنعدها إلى البيئات الخارجية . ويجب ألا نأجأ إلى استعمال الصور إلا إذا تعذر الحصول على مدلولها ؛ لأن الصورة أو المصور الجغرافي تستغرق إهتمام الطفل كله فينسى مدلولها . ويمكننا أن نقول إن جميع الاكتشافات التربوية الحديثة التي ترمى إلى الإصلاح ما هي إلا محاولات لتحقيق آراء روسو .

### الطفل هو العامل الإيجابي في التربية :

إذا اعتبرنا جون لوك أول من كتب كتاباً في التربية يهتم إهتماماً كبيراً بالطفل - فإن روسو يعتبر أول من استخرج النظريات التربوية من طبيعة الطفل نفسه - وفي الحق يمكننا أن نقول إن معرفة روسو بحياة الطفل وطبيعته كانت ساذجة ، وإن عطفه على الأطفال لم يمتد مجرد شعور لم يتخذ في يوم من الأيام صبغة عملية . . ولكننا لا نستطيع أن نذكر أنه أوجد عملية تربوية لها غرض معين ينبع من حياة الطفل الداخلية وتجارب الشخصية . وقد قسمت هذه التربية إلى مراحل كل مرحلة تناسب مع سن الطفل ، فطبيعة



الطفل ، إذن هي التي تحدد تطور العملية التربوية . وكذلك خبرة الطفل هي التي تحدد الوسيلة . فجميع آراء المعلمين من رجال التربية أمثال بستالوتزى ، وهربارت ، وفرويل ، وغيرهم من كبار رجال التربية- تستمد أصولها من تعاليم روسو .

وكذلك أصبح الإشفاق على الطفل أحد العوامل التي أكتتها التربية الجديدة ، أيها الناس كونوا إنسانيين ، وهذا أول واجب عليكم : اعطفوا على الطفولة ، وشجعوا ألعابها ونشاطها السار وغرائزها المحبوبة ، تلك هي تعاليم ذلك الرجل الذي نسي الكثير منها في تطبيقاته العملية . وهي نظريات روسو التي طبقها بستالوتزى وهي تفيض بالعطف على الطفل من النواحي : العقلية والخلقية والشخصية ، وهذا جعل لها وزناً عظيماً في العملية التربوية .

### أسس تقدم التربية في القرن التاسع عشر :

نلاحظ أن تعاليم روسو- على ما فيها من مبالغات- أصبحت الدستور الذي بنى عليه تقدم التربية في القرن التاسع عشر - فروسو كان بمثابة النبي الذي نادى بعدم صلاحية القديم ، وتنبأ بالعهد الجديد ؛ فأصبح الملهم الأول لمؤلاي المصلحين الذين حاولوا تطبيق نظرياته عملياً . فالتأويلات الثلاث الطبيعية التي أدخل بها روسو - حددت الطرق التي سارت عليها التربية في القرن الماضي :

كان التأويل الأول للطبيعة على أنها الغرائز الفطرية والرغبات البشرية التي لا يمتنعها الإنسان باحتكاكه بغيره من الناس . وكان روسو يطلب تربية لا تعوق تقدم هذه القوى الطبيعية ، بل تتناسب الدراسات فيها وقدرة الطفل ومواهبه - وقد فضحت هذه الآراء في مؤلفات فرويل وهربارت وبستالوتزى ، وأصبحت أعظم آراء وصلت إليها التربية في تاريخها الطويل . على أن الفكرة الأساسية لهذه النزعة التربوية المشتقة من روسو ، هي أن التربية عملية طبيعية

تبدأ من الفرائض الفطرية ومن المواقف إلى العمل ، توجهها المبادئ المشتقة من دراسة عقلية الطفل ونموه ، ومن عقلية البالغ وكيفية عمله . وعلى ذلك يمكن أن نقول : إن النزعة السيكلوجية في التربية مصدرها روسو .

وبالطريقة نفسها تنادى تعاليم روسو بأن مادة التربية يجب أن يكون قوامها الحقائق ، والظواهر الطبيعية ، فتضمن البحث عن قوانين الطبيعة ، وأن تكون نتيجة اهتمام وارتباط واتصال دائم بالطبيعة أكثر من الاهتمام بالإنسان . وهذه هي أسس النزعة العلمية في التربية في الوقت الحاضر . وليس معنى هذا أن نفوذ روسو الشخصي والأدبي ، هو المؤثر المباشر في تقدم الحركة العلمية والتربية العلمية في القرن التاسع عشر . ولكننا نرى أن تعاليمه وضعت أساساً تربوية تميل إلى هذه النزعة وكان لها أثرها في تقدمها .

وأخيراً نرى روسو ينادى بأن التربية يجب أن ترمى إلى تنمية فضائل الإنسان البدائي . وأن تهيئ الفرد لأن يعيش في مجتمع يهتم كل شيء فيه بعمله الخاص ، ويشعر في الوقت نفسه بارتباطه بغيره برباط العطف والرحمة ، فيقدم ساعداً للحاج ، وبهذا وضع أساس النزعة الاجتماعية في التربية . فهو في اهتمامه بالفردية نادى بفكرة التربية الاجتماعية وإن كانت من نوع جديد : فتلائم هذا كد ضرورة تعلم مهنة من المهن ، وجعل لذلك شأنًا كبيراً في نظمه التربوية ، كما أكد أهمية بعض الفضائل الاجتماعية ، ورفض التربية الشكلية التي كانت سائدة في عصره . تلك التربية التي كانت تعمل على استبقاء الأرستقراطية التي كانت لها الغلبة في عصره . وأكد أيضاً المظاهر الوجدانية والمخفية ورفع من شأنها أكثر من الناحية العقلية للتربية . وأدخل بعض النزعات التي باتمهاجها مع بعض النزعات الأخرى السائدة في ذلك كانت سبباً في نشأة النزعة الاجتماعية في التربية .

على أن هذا التأثير الثلاثي الذي كان لروسو في التربية ، وفي العمل في

المدرسة - يمكن التعبير عنه بأثره الذي تركه في الأدب : فلفقد كان أثره في الأدب سريعاً ومباشراً ، ولكنه لم يكن أكثر عمقاً وأكثر حقيقية من ذلك الأثر الذي تركه في المدارس ، فيمكن أن يعتبر روسو مصدر الحركة الرومانتيكية التي كانت سائدة في نهاية القرن الثامن عشر والقرن العشرين . على أن ربط البطولة بالعمل ، ويزور الاتصالات ، وتكظيم الناحية العاطفية كل ذلك يظهر في أسلوب روسو بشكل عكف يخف في حده عن تلك النزعة الواقعية الشديدة القسوة الصريحة ، التي كانت سائدة في العصر السابق . ولقد تحول الإيجاء من المخاطر الشخصية ، ومن المؤامرات الاجتماعية إلى تحليل الإفعالات ، وإلى وصف النزعات الداخلية المتضاربة . فالحركة الرومانتيكية في الأدب يمكن أن تعزى إلى روسو ، كما تعزى إليه الحركة السيكولوجية في التريية .

وقد كان روسو أول من جعل عنصر البيئة الطبيعية عنصر أساسياً في القصص المرتبطة بالاففعالات البشرية . فإنه ترجع بداية تلك النزعة التي كانت ترى إلى إدخال المناظر الطبيعية المفصلة في القصة بحيث يكون لها مكان مناسب في تمثيل مسرحية الإنسانية على صفحات الكتاب المطبوعة . هذا وإن الشعور بالجمال ، وتقدير هذا الجمال في الطبيعة وجد في روسو شخصية من الشخصيات التي تقدره خير تقدير - أما في الأدب فقد كان روسو من أوائل من ثار من أجل جمال الريف ، وأول من وجه الأنظار إلى أثر المناظر الطبيعية والجمال والبحيرات في تكوين الأخلاق .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إن أثره التربوي الذي كان يرى إلى الخضوع للظواهر الطبيعية لاستقاء المائدة ، وإلى الاحتكاك بالطبيعة والابتعاد عن الكتب لاستخلاص الطريقة - يمكن أن نقول إن هذا كان موازياً لأثره الأدبي .

على أن ثمة عاملا آخر يجدر ذكره ، وهو أنه لا يمكننا في هذا المجال أن نقول إن روسو كان مبتكرا ، بل كان مقلدا للمدرسة الإنجليزية السائدة . ومع ذلك فإنه يرجع فضل نقل اهتمام الأدب من القصر إلى الكوخ ، ومن السيد والسيدة إلى عامة الشعب وإلى المخلوق العادي . فوصفه الدقيق لحياة عامة الشعب وللحياة في الريف ، ذلك الاتجاه الذي يعد اتجاهها واقعياً أكثر من أن يكون رومانتيكياً قد بلغ أوجه في روايته الخالصة *The Nouvelle Heloise* - كما يبرز في اعترافاته . ويرفع روسو من شأن عامة الشعب ويوهمهم من مسرح الحياة مكانا كان مقصوراً على الخاصة ، ويجعل من كل مشكلة من مشكلاتهم الاجتماعية مغزى لقصة أو موضوع للبحث والتصوير الخلقى . وقد كان له أثر بارز في تقوية ما يمكن أن يسمى بالاتجاه الاجتماعي في الأدب الذي يوازي نظيره في الفيزياء ، ويمثل ناحية بارزة من نواحي مبدئه الخاص « بالجمالة الطبيعية » .

#### تأثير الحركة الطبيعية في المدارس :

إذا ما نساء لنا عن النزعة الطبيعية في المدارس فإن الإجابة لا تكون مواتية أو سهلة ؛ فإن حركة عميقة كهذه لا يمكن أن يكون أثرها مباشراً . ولكن رغم هذا يمكننا أن نجد وميضاً ضئيلاً لهذا الأثر عند ما يتم الكشف عن نتائج هذه النزعات المتأخرة ، لاسيما النزعة السيكولوجية وإن كانت النتائج المباشرة بسيطة . وبالجملة يمكن أن نقول : إن الأثر كان عاما ولا يمكن أن يحدد بمقياس .

وسنبدأ بمدارس فرنسا حيث كان أثر روسو في الفكر وفي العاطفة أثراً مباشراً وعميقاً ، وحيث كانت هجاءه منصبة على النظم القائمة في هذه البلاد ، لأنه كان يرى أن علاجها الوحيد هو القيام بثورة عنيفة . وبجانب هذه التعاليم كان الناس يعتبرون كتابه « أمل » ، هجوماً مباشراً على الاستقراطية

والكنيسة . ولهذا وقت هاتان السلطان في وجه روسو وتعاليمه - وبوجه عام قد أثارت هذه التعاليم الرغبة في إيجاد نظم قومية للتربية . وفي أثناء الثورة كان العمل جاريا لوضع دستور منظم لها ، ولقد قدم كثير من الاقتراحات ولكن ماغذ منها كما هي العادة بسيط تافه . وفي هذه القلة والبساطة يمكن أن نلمس أثر روسو : فقد كانت التربية ترى لأن تكون حرة عامة تهتم بالنظم السياسية والاجتماعية :

أما في إنجلترا حيث كان أثر روسو الأدبي عظيما ، وحيث وجدت آراؤه الاجتماعية كثيرا من المعتنقين - فإن تعاليم التربية لم تلق الاهتمام نفسه ، وإن كانت قد سببت ظهور كثير من الأبحاث التربوية في هذا الموضوع . فأنجلترا لم يكن فيها نظام معتمد في التربية ، بل كانت تعتمد على التقليد ، ويقوم بها أفراد معينون - ولقد كانت حركة جون لوك الطبيعية هي الحركة السائدة في إنجلترا في ذلك الوقت مضافا إليها الحركة التهذيبية المعروفة والتي كانت تتميز بها العقليّة البريطانية حينئذ . وأول وثيقة في التربية لها قيمتها هي مجموعة مقالات ولیم «جودوين» المعروفة باسم «الباحث» .

وهذه الوثيقة على أهميتها لم تصل في العمق والحدة إلى ماوصل إليه «اميل» فقد ضمنها «جودوين» آراءه الطبيعية بأسلوب سهل . وإليك مقرة عما كتبه «جودوين» تبين خلاصة أفكاره المبشرة في مقالاته المختلفة :

«نجد المرئي في النظم التربوية المعروفة يبدأ أولا ، ثم يتبعه التلميذ . ولكن الطريقة التي أريدها تمكن التلميذ من أن يبدأ أولا ثم يتبعه المرئي ؛ فالتلميذ الذي يتعلم ما يرغب فيه ، لن يحتاج كثيرا إلى من يساعده . وأول هدف من أهداف التربية يجب أن يكون هو تحبيب الطفل ، وإثارة رغبته في التلميم . وكلنا لاحظ فضل النظام القائم في تحقيق هذه الغاية - والهدف الثاني هو تسهيل الصعاب التي يمكن أن يلاقها الطفل وهو يحني المعرفة . ولذا فإن أحسن طريقة

للتربية هي تلك التي تضمن في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية رغبة الطفل قسبة . وأقوى حافظ لتعلم هو أن يدرك الطفل قسبة الشيء الذي يتعلمه . وأسوأ دافع للتعلم هو الضغط والإرهاب ، سواء بقرار أنه من الضروري الالتجاء إليهما أو لم يتقرر .

ويمثل أثر روسو في المدارس الألمانية بشكل واضح في مؤلفات بزداو وسالزيمان ، وكامب . تلك المؤلفات التي تبين أول خطوة إيجابية عملية لتلك الأفكار الثورية التي صيغ عليها روسو الصبغة السلبية . على أن هذه الآراء . ومثلها في ذلك مثل آراء يستالوتزي وغيره كانت معرضة للتقذ نفسه الذي تعرضت له آراء روسو الأصلية .

يوحنا برنارد بزداو Sahm. Bernard. Besedow ( ١٧٢٢ - ١٨٩٠ )

كشفت السنوات الأولى من حياة يوحنا برنارد بزداو وهو طالب . عن موهبة في طبيعته متقلبة غير ثابتة . وفي سنة ١٧٥٢ عين أستاذا للفلسفة في الأكاديمية الدانماركية ، ثم تقل سنة ١٨٦٢ ، وكان يتقاضى مرتبه من الحكومة ، ولكنه اضطر إلى ترك وظيفة التدريس ، وذلك لأن آراءه الخاصة لم تتفق مع الظروف التي كان عليها التدريس حينئذ . ومنذ سنة ١٧٦٢ غمر ألمانيا عدة سنوات بمطبوعات كثيرة . ورغماً عن المعارضة التي واجهته فإنه انتصر عليها أخيراً . وكانت مطبوعاته الدينية تحوى آراء روسو الطبيعية في الدين والأخلاق . وكتابته الذي أثار ضجة كبرى هو « التعليم المنهجي للدين الطبيعي والكسبي » أو « طرق التعليم في شرائع الطبيعة والدين القديم » وقد قوبل هذا الكتاب بعم الإرتياح وفي سنة ١٧٦٧ أتيه اهتمامه إلى إصلاح التربية متأثراً في ذلك بكتاب « إميل » وفي السنة التالية نشر كتاباً أسماه « مطالب لأصدقاء الإنسانية » ولأصحاب السلطة ، عن المدارس

وعن التربية وعن أثرها في السعادة العامة . وهذا الكتاب احتوى على مشروع إصلاح التربية الأولية . وفي الوقت نفسه نشر كتابا آخر سماه « كتاب الطريقة للآباء والأمهات وقواد النول ، وكتابه المعروف « بالتربية الأولية » الذي يقع في أربعة أجزاء والذي تضمن مائة صورة للإيضاح - عبارة عن جمع بين آراء « كومينيوس » و« ليكون » و« روسو » ، ويعتبر هذا الكتاب الخطوة الأولى منذ عصر « كومينيوس » نحو إصلاح المدرسة عن طريق اعداد كتب تحدد البرامج ، وتراعى المواضيع التي تدرس في المدارس - وغرض الكتاب الأول هو إعطاء معلومات عن أشياء وكلمات بطريقة تشبه مشروع دائرة المعارف الذي نادى به أحد مصلحي القرن السابع عشر - وهذه المعرفة في بدايتها ترتكز على قوى الطبيعة ومادتها ، ثم تنتقل إلى معرفة المواد الخلقية والعقلية ، وأخيرا إلى الواجبات الاجتماعية والشئون التجارية والاقتصادية - وفي هذه الأجزاء الأخيرة نرى آراء روسو ظاهرة : إذ كانت الطريقة الطبيعية هي المظهر الثاني في مادة هذا الكتاب - وهكذا اتبعت طريقة التجربة لتعليم الأولاد القراءة واللاتيني دون مشقة أو تضيق وقت . وبالطريقة نفسها يتعلمون حقائق دينهم وتظمهم الخلقية - وجدير بالذكر أن نقول إن هذه الكتب سرعان ما انتشرت في جميع البيوت الألمانية . ومثلها في ذلك مثل كتاب « اميل » الذي انتشر في السنوات العشر السابقة لذلك - ولما كان بزداو يرى إلى إصلاح التربية الخاصة والعامة ؛ فإن آثار دعايته هذه كانت عظيمة على الرغم من أن آثاره التربوية لم تكن كذلك .

وبعد هذا ولأول مرة نجد أن بزداو وتابعيه ( سالزمان ، وكامب ) يتجهون أدباً خاصاً للأطفال ، ويخصصون لهم تربيته لا تسيطر عليها شخصية الكتاب ولا حاجاتهم أو رغباتهم . يقول سكولسر أحد مؤرخي ألمانيا في القرن

الثامن عشر عن هذه المدرسة : « لقد غر هؤلاء المربون ألمانيا بأدب سخيف للأطفال ، وحاولوا أن ينموا الطفل بطريقة تجعل من الكبار أطفالا - وكانوا ماهرين في معارضتهم لتربية «الجيزويت» لأنهم عرفوا كيف يكسبون محبة الأطفال وتشجيع الآباء - حقاً لأنهم وضعوا حداً للمدعى التريية ، ولكنهم أخرجوا لنا جيلاً من شباب يعتقد أنه يفهم كل شيء ، والحق أنه يجهل كل شيء » .

ولا يمكننا أن نقول إن عمل «بزداف» كان كله عملاً إيجابياً إنشائياً ، أي إن عمله كان ينحصر في بناء مذاهب جديدة خصب ، فقد كان هداماً أيضاً وخصوصاً في مؤلفاته الأولى : فكان ينادى بهدم النظم القائمة - ولكن القواعد التي بنى عليها نظمه الجديدة كانت خاطئة ومبالغاً فيها . وكان «بزداف» لا يصلح لأن يكون مربيّاً كروسو . ويكفي أن نقول إن حياته الخاصة كانت بعيدة كل البعد عن المربي المثالي . فهو وقع لا يقيم للأخلاق وزناً ، قد اكتسب عن حياة الرف الذي انحدر منه جانب الشر تاركاً نواحي الخير والفضيلة ، ولكنه رغم هذا كان على جانب عظيم من النشاط العقلي ، له غرض معين في إصلاح نظم التعليم . وكان ينظر إلى المشاكلي التي أمامه نظرة فاحصة تستند إلى قواعد عقلية - وأخيراً كانت لديه القدرة على إثارة حماسة غيره واهتمامه .

ويقول المؤرخ «اسكولسر» في هذه الناحية : « لقد نجح بزداف في إثارة إلتقالب عام في طبيعة التريية والتعليم في ألمانيا في الوقت الذي عجز فيه روسو عن تحقيق ذلك في وطنه الأول فرنسا » .

### المؤسسة الإنسانية :

في سنة ١٧٧٤ أسس أول معهد علمي لتوضيح الأسس الحديثة التي يجب



أن يبنى عليها إصلاح التربية ، وأطلق عليه اسم المنشأة الإنسانية. أنشئت في Dessau ثم تلتها منشآت متشابهة في أماكن مختلفة من ألمانيا ، وقيل إنها كانت تكون في كل مكان تشافيه بالسرعة نفسها ، وبالكثرة التي كانت تتبع في إنشاء المصانع . وبعد أن أغلقت منشأة دساو ، نتيجة لسوء الإدارة انتشر مدرسوها في جميع أنحاء ألمانيا ، وطبق كل منهم آراء براداو في طريقته الخاصة .

والفكرة الأساسية للإصلاح كانت تهدف إلى أن تسير التربية وفقاً لقوانين الطبيعة . وقد أولت هذه العبارة على أن الأطفال يجب أن يعاملوا كما يعامل الأطفال ، لا كما يعامل الرجال . وأن اللغات يجب أن تدرس بطريق تدريس القواعد . وأن الرياضة البدنية يجب أن يكون لها قيمتها في تربية الطفل . وأن عمليات التربية الأولى يجب أن تصحبها الحركة والوضوء ، إذ أن الأطفال يحبون ذلك . ويجب أن يتعلم كل طفل عملاً من الأعمال اليدوية لأسباب تربوية واجتماعية . ويجب أن تدرس المواد باللغة العامية ، وأن يكون التعليم مصحوباً بالحقائق لا بالكلام .

وكان غرض المنشأة تعليم الفنى والفقير على السواء . فهي نهى الأول تهيئة طبيعية للنشاط الاجتماعى ، وللزراعة الاجتماعية . وتعد الثاني لأن يكون معلماً .

وقد عاشت هذه المؤسسة تحت رعاية أيد أقوى وأقدر حتى سنة ١٧٩٣ . ولقد وجدت في الوقت نفسه بعض المؤسسات المماثلة - وقد برز منها اثنتان أو ثلاث - ولقد استفادت نظم التربية والتعليم الألمانية قائمة عظيمة من زيادة تأكيد إلهام بإعداد المدرسين - على أن إدخال التجارة وما يتصل بها من حرف في منهاج الدراسة بتلك المؤسسة - هو أول مظهر من مظاهر بداية الاعتراف بالقيمة التربوية الإيجابية المحضة للأشغال اليدوية . كما أن

التعليم المدرسي الذي اتخذ من ذوات الأشياء ، ومن الصور أساساً له قد وجد له مكاناً في العمل المدرسي . ولقد زادت الصلة والرابطة بين مظاهر الحياة الخلوية وبين التعليم . ولقد طبق مبدأ : أن كل ما يتعلم يصبح ذا أثر خلقي إذا كانت له نتائج عملية ، وأن كل تعليم خلقي يصبح عديم القيمة إذا لم يرتبط بشيء . وأصبح لهذا المبدأ أثر عظيم في ناحية العمل .

ومن صفحات هذا الكتاب التالية سوف يتبين أن جميع هذه الآراء قد أمكن تطبيقها فيما بعد على يد جماعة المصلحين ولاسيما : هربارت ، وبستالوتزي وفروبل . ومهما كان من أمر ظهورها بشكل بدائي في آراء بزداو ، فإنها كانت كافية لأن تحظى بإعجاب كانت Kant . كما نالت هذه الأفكار وشخصية صاحبها إعجاب جوتة Jorthe ومع أن بزداو كان بدون شك شخصية مدعية مراية في أحلامه غير العملية ، فإن آراءه كان لها الفضل في إثارة حركة الإصلاح في المدارس الألمانية . ولقد كانت طرق التعليم التي اتبناها في تدريس الجغرافيا الطبيعية ومشاهد الطبيعة والتاريخ والهندسة والحساب - ثورية ومتجة وشبيهة إلى حد بعيد بآراء بستالوتزي . وكان تطبيقه لهذه الطرق تطبيقاً ناجحاً .

ولما قلن المصلح الثاني - بستالوتزي إلى المبادئ التي ينطوى عليها الاتجاه الحديث تمكن من توجيه أثر روسو الخاص بالطريقة توجيهها خاصاً - ومع ذلك يجدر بنا أن نذكر أن هناك خطأ في نسبة الإصلاحات التربوية في الممالك التيوتونية إلى « بستالوتزي » ، إذ أن بزداو - وقد سبق بستالوتزي بفترة طويلة من الزمن - كان له أثر عظيم في حركة الإصلاح العملي ، ولم يقم بستالوتزي بأكثر من تتبع بعض الاتجاهات المختلفة التي بدأها بزداو والتي أحبا من تبعه .

جواخيم هنريش كامب سنة ١٧٤٦ - ١٨١٨

هو تابع برادو الأكبر ، وخليفته في مدينة دساو ، ومؤسس المنشأة الإنسانية في هامبورج ، ومؤلف عدد كبير من الكتب التي تعالج التربية الحديثة ، وكتابه روبنسون دزجنجير ، كان نموذجاً لكتاب الأسرة السويسرية ، تأليف ديس ، الذي يعرفه أطفال كل قطر . ولقد كان هذا الكتاب من نوع المرشد الأعظم والموسوعة العالية ، لاسيما فيما يتعلق بالطواهر الطبيعية ، والنواحي الخلقية السائقة ، والمبادئ الدينية المعروفة . ويمكن أن نقول : إن اللغة التي سادت في هذا الكتيب الصغير كانت شعار هذه الحركة جميعها . وكثير من كتبه قد ألف لمعونة المربين على تأدية أعمالهم ، كما أنه ترجم مؤلفات دلوك ، وروسو لتكون أساساً لحركة الإصلاح التربوية .

كريستيان جوتلف سالزمان ( ١٧٤٤ - ١٨١١ )

كان بعد برادو وكامب ، وكان من أعظم من أبرزوا هذه الحركة الحديثة في التربية . وكان موسوعة تربوية عظيمة . وقد عمل في معظم مؤلفاته على مزج النزعة الدينية والخلقية القوية بنزعة جان جاك روسو والطبيعية ومثله كثال كامب ، وسالزمان في محاولته لدخول هذه الأفكار في مادة تربوية جديدة . وقد أنتج عندها وفيراً من الكتب للأطفال . وقد تلت هؤلاء المربين مجموعة أخرى من صغار المربين معظمهم من الذين حاولوا الحصول لأنفسهم على منافع شخصية من وراء هذه الحركات التربوية الجديدة . ولما كانت حركة المنشأة الإنسانية حركة عملية محضة فقد كان من الممكن الحصول على هذه المنافع بأكثر مما يمكن من السهولة .

## الفصل الحادى عشر

### الزعة النفسية فى التربية

#### المميزات العامة :

إن الزعات الثلاث - السيكولوجية ، والاجتماعية ، والعلمية - التى ظهرت نتيجة للإتجاه الفكرى فى نهاية القرن الثامن عشر ، قد نمت وتطورت معا ، واندج بعضها فى بعض لدرجة أصبح من المتعذر معها فصلها من حيث الزمان والمكان أو الشخصيات التى تنتمى إليها . وإذا بحثنا فى تأثيرها فى المدارس نجد أن الحركة النفسية كانت ذات أثر كبير فى طرق التدريس ، إذا ما قورنت بالحركة العلمية التى كان أثرها ملموساً وواضحاً فى مادة الدراسة . كما أنها فاقت الزعة الاجتماعية التى اهتمت بمادة الدراسة والتنظيم . ولما كانت الحركة النفسية نتيجة من نتائج الحركة الطبيعية بطريق مباشر ، فقد وجب علينا أن نبدأ باستعراضها .

وعلىنا عند تلخيصنا لنتائج التربية العامة للحركة الطبيعية أن نذكر أن جميع هذه المؤثرات (الإلاواحدة) قد ارتبطت بطرق التربية ؛ لأن الطريقة تنمو وتتحدد من دراسة طبيعة الطفل - ولم تكن الزعة السيكولوجية أكثر من حركة توضيح وتسمية لهذه الإتجاهات ؛ إذ أن الفكرة الأساسية فى الحركة السيكولوجية هى أن عملية التربية ليست بعملية صناعية عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات الخاطئة بشكل اللغة والأدب ، أو أى

معلومات شكلية من أى نوع ، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن . أو هي عملية الإفراج عن القدرات المختلفة المخروسة في طبيعتنا .

وبعبارة أخرى كانت التربية تعتبر مجرد تطور أو نمو عضوى يمكن أن تعززه أو تموجه الطرق التى كانت تعالج بها القدرات الطبيعية أو النشاط الطبيعى . والفرق العظيم بين آراء روسو وبين المبادئ السيكولوجية ، هو أن الأولى كانت في الغالب هدمية وسلبية في مظهرها - أما الحركة السيكولوجية فكانت المجهود الذى بذل للتعبير عن هذه الآراء بأسلوب إيجابى ، واتشكيل هذه المؤثرات والمبادئ تشكيلا مادياً في أساليب التدريس الفعلى بالمدرسة . فالحركة السيكولوجية في بعض نواحيها - كما عبر عن ذلك بعض قادتها - لا تخرج عن كونها حركة راديكالية تقدمية ، أو حركة تقدم إصلاحى سارت في طريق الإصلاح شوطاً أبعد من آراء روسو . وإذا كانت الحركة الطبيعية قد عارضت بكل شدة طرق التدريس والتعليم السائدة في المدارس - تلك الطرق التى اشتقت روحها من مذهب التدريب الشكلى في التربية ، فإن الحركة السيكولوجية عملت على التوفيق بين الصراع القائم بين فكرة الميل أو الاهتمام وهو شعار التربية الحديثة ، وبين فكرة بذل المجهود وهو شعار التربية القديمة . هذا ولقد ظل الاتجاه القديم ماداً جنوره ومتغلباً مدة طويلة خلال القرن التاسع عشر .

ولما كان هدف التربية الحديثة هو مصارعة الاتجاه القديم والقضاء عليه ، فإن هذا الصراع قد ظل قائماً بارزاً ولم يؤد إلى التوفيق بين الطرفين - ولا غرابة في ذلك : فإن قادة هذه الحركة قدأكدوا أهمية الطريقة ، وهذا بالتأكيد صحبه تأكيد أهمية الاهتمام أو الميل ، وكان من نتائج هذا زيادة تأكيد الصراع أكثر من التوفيق - فقادة الاتجاه الحديث حين يشرحون نظرياتهم التربوية شرحاً فلسفياً لا يتكرونها أهمية بذل الجهد ، ولذا قد بلغ الصراع بين

الفريقين أشده حول تفصيلات الطريقة فقط ، وكان على ما يظهر - أبعد من أن يؤدي إلى توفيق بينهما . وعند ما تبين المظهر التاريخي وخاصة من حيث تأثيره في المدارس منذ عشرين عاما مضت - يمكن أن يقال : إن هذه النزعة النفسية قد ساعدت على استمرار النزاع بين المنهج القديم والحديث في التربية . ولكن تظهر أهمية ذلك الدور الذي قامت به هذه النزعة النفسية من أجل التوفيق بين التربية القديمة والحديثة - في المظاهر المعاصرة للفكر وللتطبيق العملي الذي فيه تختلط الاتجاهات السيكولوجية بالإتجاهات الأخرى التي ظهرت في القرن التاسع عشر والتي سنعالجها في الفصل التالي .

ومهما عظم المجهود الذي بذله كل من هربارت وفروبل في طريق الوصول إلى هذا التوفيق بين النظريات المختلفة - فإتانا جذمة معارضة قوية حالت دون ذلك التوفيق . وإليك بياناً موجزاً لأم الأفكار المتعارضة الخاصة بهاتين النظريتين يمكن أن يوضح الموقف ، وقد اقتبسناه عما كتبه « كارولين فدى » عن أحد مؤلفات بستانووزي في كتابها « مساعد التربية » .

وأما عن كتاب بستانووزي الثاني وهو رسائل عن التربية المبكرة ، فليس لدينا ما نقوله عنه إلا القليل ، فهو كتاب ألف لسكان المربح إذا وجدوا ولا يمكن أن نقتده . وإذا فرضنا وجود سكان بين جبال الألب في قلوب أبنائهم مبادئ الشرف والحب التي يجب أن تهمدها وتنمها بمبادئ الطهارة والتي يجب أن تنمها بمبادئ البراءة ليتبع عنها الأخلاق النقية ، والإخلاص العظيم - فإن هذا الكتاب يقتضى إليهم . ولم تكن بنا حاجة إلى أن نترجمه إلى الإنجليزية ، أو إلى أية لغة أخرى ترجمت إليها كلمة الله ، لأنها تكذبه تكذيباً تاماً . كما أنه ليس لدينا مثل هؤلاء الأطفال كي نربهم . ومن هنا كان الكتاب عديم النفع لنا . ولست أرى مفراً من أن أستعرض الفقرة الآتية التي لها نظائر

كثيرة فيما كتب بستانورزي وذلك حيث يقول : «إني أوجه أنظاركم أولاً وقبل كل شيء إلى وجود مبدأ أساسي روحاني يظهر أثره مبكراً حتى في عقل الطفل الصغير ، وإني أعترف أوضح اعتراف بأنه توجد في الطفل قوة نشيطة من الإيمان والحب ، وهما المبدأان اللذان بهما تسام طبيعتنا في تحصيل أسس النعم المعدة لنا ؛ وذلك عن طريق الهداية الربانية - وهذه القوة ليست كغيرها من الملكات خامدة هامة في عقل الطفل - ففي حين أن الملكات الأخرى جسمية كانت أو عقلية تنبئ عن عجز تام وضعف يشن ، وهي في محاولاتها الأولى للعمل لا تؤدي إلا إلى الخيبة والألم - فإن قوة الحب والإيمان هذه تعلن عن نفسها في نشاط وفي قوة لن تتجاوزها حين تبذل أقصى جهودها الموقفة حينما تبلغ درجة نموها الكامل ،

ولا يمكننا أن نترك هذا المجال دون أن نقارن باللمحة هذا الحكم ببعض جبل وقع عليها نظرنا المؤلف نفسه وذلك حيث يقول :

«إنه بمجرد أن يشرع الأطفال في أي عمل فإتينا تبين كيف أن الشر يتغلغل في جميع مظاهر الذكاء بوجه عام . فالطفل يجد لذة عظيمة إذا ما فكر في شبح خطيئة أكثر من تلك اللذة التي يجدها إذا ما فكر في طيبة الطهر . أما الضمير فيضعف ويضطهد ويظلم عليه ولا يسمع لصوته نداء . ويجد الخيال لذة في تصور مناظر الشر ويكون من الصعب توجيهه نحو ما يتوقع في المستقبل من سعادة وعزة وثناء . وتستبد الأناثية بقوة الإرادة ويكون من أسهل الأشياء محاكاة كل ما هو خطأ ، ومن أصعبها واشدها نفوراً محاكاة كل ما هو صواب . وتميل قوة الحكم نحو الخطأ الدائم - في حين أن العواطف الخيرة لا يمكن تهديدها وتربيتها إلا بصعوبة . إن الأم المسيحية سوف تقارن هذه المبادئ المتعارضة بما ترى في الكتب المقدسة وبما سيطر على قلبها ، وسوف لا تجد أي صعوبة في أن تقر في أي المؤلفات تدرس مبادئ الترتيب .»

إن تأكيد أهمية الميل أو الإهتمام ، وتأكيد فكرة : أن التربية ليست  
إلا تنمية للإستعدادات أو للقوى المفقورة في طبيعة الطفل - لم يكن إلا  
جزءاً من فكرة كبرى كانت تعمل في هذا الاتجاه . والنظرية القائلة : بأن  
التربية يجب أن تكون وفقاً للطبيعة ، وهى الفكرة التى استمدت طابعها من  
المذهب الحسى الواقعى ، ومن آراء روسو - قد أخذت الآن شكلاً واضحاً نظراً  
لتطور الفكرة الجديدة عن الطبيعة الإنسانية ، وحلت محل الفكرة القديمة  
التي ظلت سائدة زمناً طويلاً .

وهذه النظرية الجديدة في التربية كانت متصلة اتصالاً وثيقاً بتلك التي  
كانت في نفس الوقت تأخذ في الظهور في الفلسفة والعلوم ، وأصبح المقصود  
من كلمة الطبيعة تربية « طبيعة الإنسان أو عقله ، وتغيرت المبادئ  
التي كانت عليها تقوم التربية ، فأصبحت تختص في فكرة النشاط ، وفي  
مبدأ تطور العقل البشرى . وبما لا شك فيه أن الأساس العلمى لهذه المبادئ  
السيكولوجية المؤسس على المعرفة العلمية الدقيقة والمستخلصة بطريق  
الملاحظة والطريقة التجريبية لم يبدأ قبل منتصف القرن التاسع عشر ، وأن  
تطبيق هذه المبادئ على التربية لم يحدث إلا فيما بعد . ولكن الحركة  
ذاتها بدأت في الجزء الأول من ذلك القرن .

وعلى الرغم من تعديل القرون الوسطى لسيكولوجية أرسطو فإنه لم يحدث  
أى تقدم فيها حتى بداية الحركة الفلسفية والعلمية الحديثة التي كانت مهداً للحركة  
التربوية التي يصفها المذهب الحسى الواقعى . وقد أكد «ديكارت» ومن  
بعده «هبر» و«سينوزا» العلاقة بين العمليات العقلية والجسمية . ولكن  
نلاحظ أنه بينما كان ذلك هو المفتاح الحقيقى للمشاكل السيكولوجية ، فإن  
أهميتها لم تقدر إلا في وقت متأخر . فلو أنه الذى لم يكن عالماً نفسانياً  
حاول أن يبين أن كل معرفة تنشأ عن المادة التي يدنا بها الإدراك الحسى



والتأمل - وهذا يؤكد أيضاً اعتماد العمليات النفسية على العمليات الجسمية ، كما أنه يبين أهمية تدريب الحواس . ولكن أثرها المباشر كان بلا شك منصباً على النظرية الترابطية للمعرفة . تلك النظرية التي سادت في القرن الثامن عشر . ومع بداية القرن التاسع عشر ظهر تطور واضح لفكرة التوازي بين الجسم والعقل ، وذلك بفضل الفيلسوفين « هربرت » و« هارتلس » : فنجد أن هربرت يستقضى مصدر وتطور علاقة المكان والزمان - وهي نواح من مظاهر النشاط العقلي كانت تعتبر قديماً نواحي فطرية - لارتباطها بالمدركات الحسية ، وبالعمليات الجسمية . وقد اعتبر هربرت التجريب والخبرة مع الميثاقين والريضة مصادر المعرفة الثلاثة للمعرفة العقلية .

ومع ذلك فإنه من حيث المساس باتجاهه البارز يمكن أن نضمه مع علماء النفس القدامى الذين بنوا تفسيرهم للظواهر العقلية على أنس ميثاقين . ولكنه حين يغفل نظرية الملصقات القديمة فإنه يعتبر مؤسس علم النفس الحديث .

وهذا هو هربرت الذى لعب دوراً هاماً في هذا التطور التربوى نجدد يقف حاجزاً يفصل بين السيكولوجيا القديمة والحديثة .

ولقد حاول بستاووتز أن يقتبس هذه المبادئ التربوية التي قامت على فكرة جديدة أكثر صدقاً عن النقل البشرى . فكانت مبادئه تجريبية بحتة . على أن التفسيرات التي توصل إليها هربرت كان يجب أن تعاد صياغتها ، وكثير منها كان يجب تركه نهائياً . على أن الشيء الهام الذى وصل إليه هو هذه التفسيرات الدقيقة للطبيعة البشرية القائمة على دراسة عملية دقيقة للعقل ، والتي أصبحت الآن سهلة ميسورة . وإن أى نظرية مناسبة للتربية ، وإن أى تنظيم جديد لعمليات التعليم - يجب أن يؤسس على مثل هذه الدراسة . وقد اصطلاحنا على أن نسمى هذه النزعة العامة التي يحوطها الغموض وعدم الدقة

في التثديد كما كان الحال عند تطبيقها في التربية - باسم النزعة السيكولوجية والنفسية - وسوف تلخص هنا في هذا المجال المحدد محاولات العلماء المجددين في هذا الاتجاه .

وثمة ناحية أخرى لهذه النزعة قد لا يناسبها أن توصف بأنها سيكولوجية ، وهي أن هذه النزعة كانت ترى إلى تقدم طبيعة التربية ، في حين أن الحركة المسكلة التي يمكن أن توصف بوجه عام بأنها حركة اجتماعية - كانت تهدف إلى نشر التربية أو تعميمها .

وكان اهتمام رجال هذه الفئة ، أو بمعنى آخر التأثير الموجه لهذه الاتجاهات التي دخلت ضمن هذا الإصطلاح - كان متجهاً غالباً إلى تحسين في طريقة التعليم ، وفي الروح المدرسية ، وفي شخصية المدرس وإعدادة ، وفي تعميق نظرية أوسع وأصدق عن طبيعة التربية .

وهكذا نشأت روح عطف على الأطفال ، ومعرفة حقيقة الطفل : عقله وميوله وقدراته ، بما كان يجهله القدامى في العصور السابقة ، وكان مفقوداً أيضاً في حجرات الدراسة في تلك العصور . وإذا كانت المعرفة الحقيقية لعقل الطفل في بادئ الأمر تافهة واكتشفت بعد فترة طويلة عن طريق الملاحظة والتجريب ، إلا أن الخبرة التربوية تأسست عن طريق دراسة الطفولة - وصيغت النظريات التربوية بناء على آراء جمعت أثناء الاتصال بالأطفال .

وكان من نتائج ذلك أن انتقل موضع اهتمام التربية إلى مظهر آخر من مظاهر العملية التربوية : ذلك أن اهتمام التربية - كالمثلنا أن تذكره - ظل عدة قرون مركزاً حول التعليم في المراحل الثانوية والجامعية . ولقد كان جميع المصلحين الأوائل ، سواء منهم الواقعيون ، وأصحاب النزعة الإنسانية - يعتقدون أن مهمة التربية الأساسية هي الإلمام باللغات الأجنبية ، والآداب

بوجه عام . ولم يوجهوا للمرحلة الأولى أى اهتمام مطلقاً أو قليلاً . نعم إن دكونيوس كتب عن مدارس الأطفال وعن المدارس القومية ، ولكنه عاد فكتب كتباً عن المدارس اللاتينية . أما أولئك الذين ساهموا في هذا الحركة الجديدة - إذا استثنينا هربارت الذي استخدم اللاتينية واليونانية ضمن وسائله التربوية - فقد كانت عنايتهم موجهة بصفة عامة إلى مرحلة التعليم الأولى . فأراء بستالوتزى وتجارب العملية - كانت منحصرة في مجال قراءة اللغة القومية وفي الكتابة وفي الحساب . كما أن فروبل وإن كان قد طرق ميادين فلسفة التربية بوجه عام إلا أن ناحيته العملية وآثاره قد اقتصرت على المراحل الأولى من التربية . ومنذ ذلك الوقت حتى العصر الحاضر بدأ اتصال النظريات التربوية وتطبيقها يزداد وترب من التربية الأولية . ولما كانت جميع المبادئ التربوية قد صيغت في الوقت الذي كانت تحتصر فيه مشاكل التربية الأولية في الأذهان غلب ، ولما كان الكثير من هذه المبادئ قد برز دون تكييف تام لتطبيقها في المراحل العاليه - فإنها حين استخدمت في شكلها الذي وضعت فيه وقتاً لهذه الظروف التي استخلصت منها قد أدت إلى شيء من الاضطراب .

وهناك فكرة أساسية لهذه النزعة السيكولوجية - قوامها أن التربية عملية نمو لذاتية - قد اتفقت مع النزعات الفردية التي سادت في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ، ومع النزعات الاجتماعية ، والنمو البيولوجي ، ومع نظريات التطور بجميع نواحيه : العلمية والفلسفية التي أخذت تستعصر في الفترة نفسها .

ومع أن هذه الفكرة قد صيغت الآن في ألفاظ مخالفة ، فإن الفكرة والصيغة التي قبلت خلال جيلين أو ثلاثة كانت هي الصيغة نفسها التي وضعها بستالوتزى ، وهي أن التربية ليست سوى النمو المتزن المنسجم مع جميع قوى

الفرد ، على أن الفكرة نفسها بجميع صيغها المختلفة والتي ترجع إلى معرفة دقيقة بعلم النفس ، يعبر عنها في العصر الحاضر « بتنظيم العادات العملية أو النزعات المكتسبة السلوكية ، وهذا المدلول التربوي الذي يتجه نحو النمو الفردي أصبح مظهراً جوهرياً للاتجاه السيكولوجي في التربية ، وهو من فضل أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر على التربية . ومع ذلك فهذه النظرية لها أهميتها الاجتماعية ، وتتفق مع النزعة التي ترى إلى تدمير التعليم ، تلك النزعة التي تقول : إذا كانت التربية هي عملية نمو الفرد ، وإذا كانت عملية طبيعية وليست بعملية صناعية - فهي عملية يمر بها جميع البشر ، وهي عملية يمكن أن يتفهم الجميع من تنظيمها وتوجيهها .

وبناء على ذلك تتضح أهمية تعميم التعليم ، الأمر الذي كان غير ممكن حين كان الاهتمام الرئيسي مقصوراً على التعليم العالي وحيث كانت التربية تقتصر على تزويد الطفل بالأفكار والمشاعر الوجدانية وبمظاهر نشاط البالغين .

### الاتجاه الفلسفي للحركة :

وقد ارتبطت الناحية الفلسفية بالناحية السيكولوجية السابقة الذكر ارتباطاً وثيقاً حتى أصبحا حركة واحدة لها ناحيتان : إحداهما عملية مادية حاولت عن طريق التجريب أن تستخلص قواعد عامة - وثانيتهما ميتافيزيقية في صفاتها تهدف إلى وضع الأساس المنطقي للتربية . وسنهتم هنا بالناحية الأولى ، لأن المربين الذين يمثلون الحركة العملية أمثال : بستانوتزي وهربارت وفروبل . لم يعبروا إلا عن الآراء السائدة المستمدة من « كانت ، ودغته ، وشيلر ، وهيجل ، وشليرماتير ، وهؤلاء عندما كانوا أساتذة للفلسفة كان لزاماً عليهم أن يحاضروا في التربية - ومع ذلك فكان أكثرهم لا يعبرها إلا اهتماماً ثانوياً .

والرجل الوحيد الذي يمثل الحركتين معاً ، هو هربارت . وهناك علماء كثيرون أقل أهمية في كل من الناحيتين - وخاصة في العصر الأخير - وهؤلاء الفلاسفة وإن كانت كتاباتهم ذات قيمة ، وكانت لهم أهمية نسبية في بلادهم - إلا أننا لا يمكن أن نقاشر آراءهم هنا .

### الفيلسوف كانت ( ١٧٢٤ - ١٨٠٤ )

كان عليه أن يلقي سلسلة محاضرات في التربية . وقد طبعَت هذه المحاضرات سنة ١٨٠٣ تحت عنوان « التربية » ، ومعظمها كان مشتقاً من نظرياته الفلسفية الخلقية ، كما أن بعضها كان مألوفاً وعادياً لدى المفكرين في تلك الأيام .

والواقع أن مؤلفاته تبدو ذات علاقة وثيقة بالآراء المألوفة الماثورة عن « لوك » و« روسو » ، حيث المذهب الطبيعي المتطرف ، وحيث الحرية الفرنسية قد تعدلت بروح النظام التي تميز بها الحركة العقلية الإنجليزية . ومن الممكن أن تبين الأساس الذي قام عليه مؤلفه المذكور من أولى قراءاته وهي « أن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يحتاج إلى التربية ؛ لأنه عن طريق التربية تتمكن من فهم رعاية الطفل وتنظيمه ، كما فهم أسس النظام والتعليم وعلاقتها بالثقافة . وتبعاً لذلك فالإنسان يمر في المراحل الآتية :

مرحلة الطفولة حيث يحتاج إلى الرعاية ، ومرحلة البلوغ حيث يحتاج إلى التعليم . وإذا كانت بذور النمو الكامنة في طبيعته ، فبالتربية وحدها تحل هذه البذور إلى درجة الكمال : فهناك كثير من البذور الكامنة في النفس لم تتم بعد ، ومهمتنا أن نفعل على تمييزها بتشجيع تلك المواهب الطبيعية على النمو المناسب ونفعل على تحقيق هدف الشخص في الحياة . ولذلك نجد أنه يقترح الخطوة الأولى للتوفيق بين التربية عن طريق الاهتمام

( الطبيعة ) والثرية عن طريق بذل الجهد ( التهذيب ) وإذا كان « كانت » ،  
يوافق روسو في إصراره على مبدأ تربية الطفل لنفسه إلا أنه يشترط في  
الثرية ألا تكون للحاضر ، ولكن لإعداد الفرد إلى حالة أحسن في المستقبل .  
ويتشعب الموضوع الذي يعالجه إلى أربع مسائل أو أبحاث هي :

أولاً : بطريق التربة يجب أن يتعلم الفرد النظام ، ويجب أن يزود  
بالثقافة ، ويوجه للحكم السليم والنطق القويم .

ثانياً : بفضل النظام يخضع الإنسان الطبيعة بقسوتها للعقل .

ثالثاً : بطريق الثقافة التي تشمل التزويد بالمعلومات والتعليم - تتمو القدرة  
التي يمكن استخدامها فيما بعد لأغراض متعلقة بتجديدها التربة  
الأخلاقية العملية .

رابعاً : بطريق الحكم السليم وحسن التصرف يستطيع الإنسان أن  
يندج بلبانة ويسمو في المجتمع .

وبطريق التربة الأخلاقية تتدرب ميول الإنسان حتى يتمكن من اختيار  
الأهداف السامية للحياة - وهذه الناحية الأخيرة التي أهتمت في التربة هي  
في الحقيقة أسمى غاياتها .

جوهان كارل فريدريك روزنكرانز ( ١٨٠٥ - ١٨٧٩ )

هو خليفة « كانت » ، « وهربارت » ، في كرسي الفلسفة « في كونيغزبرج » ،  
وقد نشر كتاب : فلسفة التربة ، سنة ١٨٤٨ - الذي يعد بحق تفسيراً لفلسفة  
هيجل في عبارات تربوية - لطبيعة الإنسان الحقيقية هي طبيعته المثالية  
وتوجد عند ولادته في جبروتة بدنية ليس غير في الخلية الأولى ، ولكنها  
تتطور بعملية التربة : وتشمل هذه العملية إبعاد أو كبت طبيعته الأولى

أو طبيعته الحيوانية بطريق التغير وتقريبه تدريجياً لطبيعته المثالية، وذلك عن طريق هضم تلك الأشياء التي تتعلق بالثقافة . فالترية هي عملية « تقويم الذات أو عملية اندماج الذات مع تلك النفس التي كانت في وقت ما غريبة عنها ، والتي ظلت في عالم المثل ، وبطريق تطبيق هذا المبدأ على النواحي المختلفة أمكن تكوين فلسفة عامة ، تشمل : الترية الأخلاقية ، والدينية والتهذيب ، وطريقة التدريس وتاريخ الترية .

على أن إهتمام هذه الطائفة من المربين بصوغ المشا كل التربية كان إهتماماً نظرياً - أما التطبيق العملي فقد قام به نفر آخر ذكر في المجموعة الثانية.

### حركة الفراسة النفسانية الجثمانية :

يجدر بنا هنا أن نشير إلى ناحية أخرى من نواحي النزعة السيكولوجية ، في شكلها الأولى ، وخاصة من ناحيتها التاريخية . وهذه النزعة هي حركة « علم الفراسة » التي انتشرت فاتهمها أعداؤها بأنها مجرد شعوذة . وهذه الحركة في الأدوار الأولى كان لها قيمة تربوية ذات أثر واضح . وأنصار هذا المذهب كانوا يعتقدون أن العالم الطبيعي يسيطر عليه قوانين ، وأن هناك علاقة وثيقة بين المظاهر السيكولوجية والمظاهر الجثمانية ، وأن للوظائف العقلية مراكز عصية خاصة .

وهذه المبادئ يقرها العلم الحديث ، ولكن بعض رجال العلم من المحدثين قد أنكروا على أصحابها قولهم بأن ثمة علاقة بين الصفات العقلية وبين حجم جزء معين من مخ الكائن الحي ، كما أنكروا مكان معرفة هذه العلاقة من دراسة شكل الجمجمة . وأما الذين لم يهتموا هذا المبدأ بالشعوذة فهم مؤيدو هذه الحركة الذين دافعوا عنها لما كان لها من أثر تربوي ظاهر . ومن زعمائها : لافتر ، وسيرزهم في ألمانيا ، وجورج كومب في إنجلترا ، وهوارس مان ،

وفولر في الولايات المتحدة . وقد اتحدت هذه الحركة مع حركة الأبحاث النفسية في ألمانيا . وفي إنجلترا استقر أمرها على يد من طالبوا بقيام التربية على أساس علمي ، أما على يد فيلنبرج ، وكومب ، ومان - فقد ظهرت أهميتها العملية ، فهي كعلم لدراسة الملكات العقلية نجد أنها كانت حركة عملية في بلادهم إلى أقصى حد ، أو حركة علم نفس على حازت قبولاً لدى الكثير من النخبة أو الأنصار غير المبررين تدريجياً علمياً .

### « الحركة البستالوزية »

يجب أن ندرك مقدماً أن بستالوزي ليس هو الشخص الوحيد البارز في هذه الحركة ؛ لأنه من الخطأ أن ننسب إلى بستالوزي أنه صاحب الفضل في ظهور الأبحاث التي تصل هذه الحركة ، أو أن ننال في تقدير قيمة المجهود الذي قام به هذا المصالح في تاريخ التربية في مستهل القرن التاسع عشر : فإن قيمة بستالوزي ترجع إلى أنه وضع المبادئ التربوية التي نادى بها روسو ، وإن شاركه في ذلك كثيرون مثل بزداف ، وأتباعه الذين نجحوا في هذا الاتجاه كما يعترف بذلك بستالوزي فيقول : « إنه على الرغم من جهلي وعلمي قدرتي على التطبيق العملي ، فاني بما وهب لي من قدرة على الفهم والتبسيط كنت ضمن المصلحين لأموال التعليم وإن كنت أقلهم . لقد قال هذا في عصر كان فيه نصف العالم يتجه إلى الإصلاح بعد حركات روسو ، وبزداف . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد أن أم الآراء والدراسات التي تعزى إليه ترجع إلى مساعديه وتلاميذه الذين اتبعوا مبادئه . على أن هذه المبادئ لم تنضج نضجاً حقيقياً على يد بستالوزي وتلاميذه ، ولكن طرأ عليها شيء من التفتيح على مرور الزمن . وأما مجهود بستالوزي فيظهر في أبحاثه التي



أظهرت للناس أن مشكلة الترية يجب دراستها من ناحية علاقتها بناحية نمو عقلية الطفل . على أن هذه الفكرة لم يرجع الفضل فيها إلى بستالوتزى بالذات ، لأنه قد سبقه إليها كثيرون .

ولكن فضل بستالوتزى يرجع إلى أنه كان أول من نبه إلى أهمية هذه الفكرة في أوساط التعليم - وهذا هو سر عظمته . وقد تركز حوله النقاش الخاص بالفكرة الحديثة المتعلقة بطريقة الترية ، ويرجع إليه وإلى أتباعه الفضل في بعث العناية لهذه الحركة .

ويجب أن نرجع الفضل في صوغ كثير من عبارات الحركة الجديدة إلى أتباعه ، كما يجب أن نرجع الفضل في تهذيب هذه الآراء إلى نفر عظيم من المدرسين المتحمسين المخلصين لمهنتهم الذين لم تسمح الفرصة بذكر أسمائهم . وقد تمكن رجال الترية فيما بعد - لاسيما فرويل ، وهربارت - بعد أن عصفرو كيفية تطبيق مبادئه تطبيقاً عملياً ، وبعد أن ألبسوا بالمبادئ الفلسفية ، وبعد أن اتسعت معلوماتهم - تمكنوا من زيادة صرح الترية وجعله أثبت وأوسع نطاقاً مما استطاع ذلك المصلح السويسري .

وفي كتابات بستالوتزى تظهر لنا أخطاء كثيرة . لكثرة ما فيها من متناقضات ، وليس بغريب أن تظهر هذه الأخطاء في كتابات رجل كان يفخر بأنه لم يقرأ كتاباً خلال ثلاثين عاماً في الوقت الذي تبلورت فيه خلاصة الفكر الإنساني في الدراسات الأدبية : . فتجاربه كانت مليحة بالسخافات التي كانت وسيلته الوحيدة في تطبيق أفكاره الخاطئة في الترية ، ودرسته في أن يكون مجدداً فيما يمرض له من النظريات العتيقة - أدى به إلى الوقوع في كثير من الأخطاء والشذوذ . ولقد أشار «فون زومر» من كبار رجال تاريخ الترية ، وأحد طلبة معهد الترية في «فردون» ، الإشارة الآتية «إن مصدر التناقض الباطني الذي يميز حياة بستالوتزى - كما يبدو لنا من اعترافاته - يرجع

إلى أنه كانت تعوزه القدرة والمهارة العملية حتى في إدارة أصغر مدرسة قروية ، ، هذا على الرغم من مثاليته العالية التي كان يقصد منها أن تشمل الجنس البشري بأكمله . وقد اعترف بستانلوي نفسه بأن مؤلفاته محدودة وأن الطابع الذي كان يطبع به أفكاره يدل على أنها كانت مجرد محاولة ، وأن هذه الأفكار العظيمة قد صيغت على نمط مبسط . ويقول في مقدمة كتابه عن الطريقة التي ألفها بعد مضي عشرين عاماً على ظهور الطيعة الأولى من كتابه ما يأتي : إذا كانت هذه الرسائل ، كيف تعلم جرترود ، تعتبر إلى حد ما خاطئة في هذا العصر ، وتبدو كما لو كانت تنتمي إلى العصر الماضي ، لا إلى هذا العصر ، وإذا كان قد بدا أن لأرائي عن التعليم الأولى قيمة ما في حد ذاتها ، وأن هذه الآراء جديرة بأن تحيا وتعيش في المستقبل - فنعتقد نرى أن هذه الرسائل ، لكونها تلقي ضوءاً على الكيفية التي تولدت بها أفكارها في نفسي - سيصبح لها شأن عظيم دائم لكل شخص يعتقد أن التطور السيكولوجي للطرق التربوية جدير بالاعتناء والاهتمام . ،

على أن الناحية التي كان ذلك المصلح يريد تأكيدها ، كان يهملها تلاميذه ومؤيدو مذهبه ولا يوجهون إليها العناية اللائقة بها . وإن أهمية دراستنا لبستانلوي ، ونزعة السيكولوجية في التربية لا ترجع إلى نتائج آرائه ، ولكن - كما يقول هو - ترجع إلى أننا في دراستنا لآرائه يمكننا أن نلص تطور الأفكار الحديثة . وإذا اخترنا الناحية العملية لآراء بستانلوي وجدنا أن صوغه لآرائه لم يكن مضبوطاً ، وأن نجاحه في صوغ هذه الآراء كان نجاحاً جزئياً . ويمكننا أن نلص هنا أيضاً مقدار تقديره لعمله ولعمل معاونيه - إذ أننا نعلمه قبل نهاية حياته عند ما يقول : « إن الصرخة التي نغم منها أننا يمكننا أن نقوم بعمل ما قبل عمله ، وأننا نقوم بعمل شيء ما قبل أن نعمله - كانت صرخة عالية . صرخة ظاهرة كثيراً ما تكررت ، وكررها أناس شهادتهم لها قيمتها في نفسها ، وجديرة بالانتباه . على أن

مثل هذه الصرخة كانت ذات قيمة لنا ؛ فقد قنا بعمل أكثر مما نحمله تلك الصرخة أو تضمنته من معنى .

ويقول في مكان آخر : « إن أحسن ما يمكن أن نصل إليه في ميدان التربية يتحقق عن طريق فن التدريس ، وعن طريق دراسة علم النفس ، وبذلك نتكهن من تحقيق الكمال في التقدم الطبيعي في سبيل استبدال آراء واضحة معقولة بآراء غامضة مضطربة ، وهذا في الحقيقة فوق طاقنا ،

وفي ضوء نقص قدرته الفلسفية ، وقدرته التنظيمية ، وفي ضوء نقص قدرته على الدقة . وعلى الاستقرار ، وعلى النجاح العملي - جدير بنا أن يعيد النظر في تقدير أهميته ومكانته في النظرية التربوية .

لقد كان غرضه الاسمي هو توضيح الغرض الجديد من التربية الذي كان يدركه غيره إدراكاً مبهماً . وكان أيضاً يريد أن يوضح مدلول التربية الحديثة ذلك المدلول الذي ظل حتى ذلك الوقت غامضاً في عقول الشعب . كما كان يرى أيضاً إلى أن تكون طريقة جديدة ومؤسسة على مبادئ جديدة ، وقد قدر لهذين أن يسيرا في طريق النمو في الصور التالية مقرونين باسمه . وأخيراً كان يهدف إلى خلق روح جديدة في فصول الدراسة .

على أن الأهمية العظمى لكثير من آراء بسنارزوي ترجع إلى أنه بفضلها حلت التجربة محل التقاليد ، وجعلت أساساً للآراء التربوية . وعلى ذلك قيمة آرائه لا ترجع إلى شكل معين من أشكال التجريب . ولكنها ترجع إلى النتائج النهائية التي أمكن الوصول إليها . . .

وبالاختصار يمكن أن نقول : إن بسنارزوي كان باحثاً أكثر منه معلماً .  
استمع إليه يقول :

« إن آرائني في موضوع التربية كانت نتيجة عثولان للكشف عن

الطرق ، وهذه المحاولات دفعتني إلى متابعة البحث والتحصيل لأشياء لم يكن لها وجود وكنت حقيقة أجهلها .

وعلى ذلك نجد أنه لزاماً علينا أن ندرس حياة هذا الرجل وخبرته حتى تتمكن من دراسة أفكاره ونظرياته ؛ إذ أن آراءه لم تكن مستقرة وجارية على نمط واحد دائماً ، ولكنها تطورت وكان تطورها نتيجة مباشرة لتطور حياته التحريية .

### حياته ومؤلفاته :

نشأ بستالوتزى يتيماً ، ولكنه وجد في عطف أمه الشديد ، وحبها القوي عليه ، ورعايتها له - ما قلل بعض الشيء من الفراغ الهائل الذي كان يشعر به من جراء وفاة أبيه .

ولقد كان لهذا العطف ولهذا الحذب أكبر الأثر في محاولته فيما بعد لوضع نظام أشبه ما يكون بالمثل الأعلى للعلاقة المنزلية السعيدة . وقد قال في هذا الصدد حين كان يناقش مسألة ترقية الجماهير ، أو بعبارة أخرى بعثهم وخلقهم خلقاً جديداً ، قال :

« سنعمل على إسعاد الشعب ورفع مستواه فنخلق الأم الماهرة ، والطفل البارع ، والشخص البريء ، وبذلك نخرس ألسنة الحاقدين الذين يذمون أن هذه الإصلاحات أو هاما شاردة أو أحلاما مغرية » .

لقد تأثر بستالوتزى في بادئ الأمر بالحركة الطبيعية عامة ، وبكتاب « اميل » بصفة خاصة ، ولقد ترتب على هذا أن أضحي تأثراً متطرفاً كل التطرف ، متحمساً أشد التحمس ، كما هو شأن المصلحين الإنسانيين . كان في بادئ الأمر قد حزم أمره على الانضمام إلى رجال الكنيسة ، ولكنه ما لبث أن نبذ هذه الفكرة وتهاً لأن يصبح مجامياً . وما لبث أن هجر

هذه الفكرة أيضاً ولاندج في الحياة الزراعية . وكان في اختياره هذا يهدف إلى شيئين :

أولاً : أن يصلح قطعة الأرض الجرداء مسترشداً في ذلك بأحدث الطرق الزراعية .

ثانياً : أن يحيا حياة تنفق ومثل هذه الحركة الطبيعية العليا - ولكنه من الناحية العملية قد فشل في تحقيق هذين الهدفين فشلا ذريعا . بيد أن هذا الفشل قد أتاح له تحقيق أحبا الأشياء إلى نفسه ، وأقربها إلى قلبه ، وهو إنشاء ملجأ خيري للأطفال الأيتام . وكان في أثناء ذلك يحاول تربية طفله الوحيد وتثقيفه تثقته تنفق وآراء روسو في إميل . وقد أظهرت له هذه المحاولة كثيراً من عيوب هذا الكتاب السليبي ، كما أبانت له في نفس الوقت عن كثير من مزاياه . ولقد كان هذا الاكتشاف التربوي الجليل - الثروة الأولى لعمله العظيم ، ولتكوين آرائه الإيجابية القيمة . وظهر أثر ذلك واضحاً في كتابه التربوي الأول مذكرات والد ، وهو أول مثل لدراسة العميقة لنفسية الطفل .

ولم تكن هذه المؤسسة الخيرية سوى تجربة تربوية أيضاً ، أو عبارة أخرى : كانت تطبيقاً عملياً للمذهب الذي نادى به الطبيعيون ذلك المذهب الذي يتلخص في أن البيئة تشكل شخصية الفرد ، فكما اقتربت ظروف البيئة من الأحوال الطبيعية كلما طبعت شخصية الفرد على الفضائل ونمت وارتقت . وهكذا أصبحت مؤسسة «نيوهوف» ملجأ لثقة من الأطفال المتسولين . والأطفال الفقراء الذين لا يلقون عناية من آبائهم . وقد أحدثت الثورة الصناعية ، أو عبارة أخرى : تطور نظام العمل في المصانع - هوة شاسعة بين الطبقات ، فظهرت نتيجة لذلك طبقة فقيرة يعاني أولادها من الفقر المذقع والحاجة الملحة . أكثر مما يعاني أولاد الفلاحين ، طبقة يحرم أفرادها على وجوههم دون أن يمتنى

بأمرهم سوى المؤسسات الخيرية والملاجئ التي كانت بنظامها البالي سبباً في نشر الفساد الخلقي ، والإجفاف الصناعي . ولكن في الفترة بين سنتي ١٧٧٩ و ١٧٨٠ أنشأ بستالوتزي ما يمكن أن نطلق عليه « أول مدرسة صناعية للفقراء » ، وفيها كان الأطفال يشتغلون باستغلال حقل خاص ، وغزل القطن ونسيجه ، وبعض الحرف الأخرى .

وكان ينحصر بعض الوقت للقراءة والمطالعة ، وحفظ بعض المقطوعات الأدبية ، وحل بعض المسائل الحسابية . ورغم أنه لم تكن هناك صلة وثيقة أو علاقة حقيقية بين الحرفة التي يمتنها الأطفال وبين النشاط الذهني الذي يندمجون فيه - فإن بستالوتزي قد أثبت أن الاثنين يمكن أن يدرسا معاً . بيد أن عمله مدير لهذه المدرسة ، وفلاحاً يدير أرضاً ، وصانعاً ينتج سلعاً ، وتاجراً مسئولاً عن تصريف هذه السلع ، ومدرساً متعبداً بتثقيف هؤلاء التلاميذ ، كل هذا كان فوق طاقته على أنه مصلح .

ومما زاد في صعوبة عمله ، أن الأطفال كانوا حالة المجتمع ونفايته ، كما أن آباء أولئك الأطفال كانوا لا يقدرّون مهمة بستالوتزي ، أو على الأقل كانوا يناصبونه العداء من جراء هذا العمل . وقد كان ذلك كله سبباً في هجر بستالوتزي لهذا الموضوع .

وقد كرس بستالوتزي نفسه في الثمانين عشرة سنة التي تلت هذه الفترة للأعمال الأدبية بوجه خاص وبصفته إحدى دعائم الحركة الثورية الأدبية ، قد عمل طيلة عامين رئيس تحرير للصحيفة التي أصدرها مكتب الحكومة الثائرة ، متخذاً من هذه الصحيفة وسيلة لنشر المبادئ الثورية ، سواء أكانت هذه المبادئ سياسية ، أم تربوية . وفي خلال الفترة من ١٧٨٠ إلى ١٧٩٨ كتب بستالوتزي كثيراً من المقالات التي يدور بعضها حول الإصلاح الاجتماعي وإن كان أغلبها يدور حول التربية . على أن الفكرة

الرئيسية لهذه المقالات واحدة ، سواء أ كانت سياسية أم تربوية ، وتتلخص في : أن الإصلاح الاجتماعي أو السياسي لا يمكن أن يتحقق إلا بالتربية . وهو حين يقول كلمة التربية يفرق بين التربية السائدة في عصره وبين التربية الأخرى التي ينتشدها ، والتي ذكرها في الكتاب الذي ألفه حين كان في «نيوهوف» ، وكان أول كتبه التربوية كتاب «تأملات راهب ساعة المساء» ، وهو يحوى مائة وثمانين اقتراحا يمكن اعتبارها إلى جانب آراء روسو ملخصاً ، وأساساً لكل ما كتبه بعد ذلك . ولعل الفقرة الآتية تبين لنا بعض آرائه التربوية .

«إن كل قوى الإنسانية الخيرة الظاهرة ليست ثمار الفن أو نتاج الصدقة ، وإنما هي هبات طبيعية منحت لكل إنسان حي . ولذلك وجب أن يكون ارتقاؤها وتطورها هدف الإنسانية . . .

إن طريق الطبيعة الذي يعمل على تنمية قوى الإنسان يجب أن يكون سهلاً وميسوراً للجميع : فالتربية التي تسبغ على الإنسان الحكمة الصادقة ، والتي تملأ نفسه طمأنينة وهناء يجب أن تكون في متناول كل فرد .  
« فالطبيعة تعمل على نمو هذه القوى الإنسانية بتمرينها ، لأن الاستعمال يزيد بها قوة ومضاء . . .

«إن استخدام الإنسان لمواهبه وعقليته في سبيل الخير العام ، وفي سبيل إنتاج خير ما يمكن إنتاجه يجب أن يتبع النظام الذي وضعت الطبيعة لتربية الإنسانية . ولعل هذا هو السبب الذي من أجله كان الشخص الذي يدرب قواء ومواهبه بانتظام وهناء ومثابة - يصل إلى الحكمة الحقيقية ، بينما نجد الشخص الذي يهرب من الطبيعة أو يتنكب الطريق الطبيعي يفقد الصلة التي يجب أن تكون قائمة بين كل فروع المعرفة . وهو بذلك لا يقضى على منبع الحكمة الصادقة في نفسه فحسب ، بل إنه يقضى على كل رغبة أو حاجة إلى هذا المنبع أيضاً ، وبذلك يصير عاجزاً عن تقدير مواهب الصديق .

« وحين يندفع الناس وراء العبارات البراقة ، والمذاهب الخداعة - دون تبصر أو تقدير لقيم الحياة - فإن عقولهم تنمو على هذا الأساس الأجوف وتفقده جميع مصادر القوة الأخرى . »

وأكثر مؤلفاته شيوعاً وانتشاراً ، وأقواها تأثيراً وأوسعها نفوذاً - هو كتابه « ليونارد وجرترود » ، الذي صدر الجزء الأول منه في سنة ١٧٨١ ، وقد كتب في قالب قصصى . وهو يروج ذلك المذهب الذى عمل على تنفيذه عملياً بعد حقبة من الزمن . وهذا المبدأ التربوى الجديد ينادى بضرورة تسمية أخلاق الطفل وعقليته ، كما ينادى بأهمية تحقيق هذا الإصلاح أيضاً في المجتمع ذاته . ويهدف الكتاب ذاته إلى وصف حياة القرية الراحلة ، والتغيرات الهائلة التى أحدثتها « جرترود » وهى وإن كانت أمية جاهلة ، فإنها كانت ذات بصيرة نافذة وعقيدة ثابتة ، ولذلك استطاعت بمثابرتها وإخلاصها وحكمتها في تعليم الأطفال - إنقاذ زوجها « ليونارد » من الكسل والسكر . ثم تطلعت آراؤها الحديثة في نفوس أفراد العائلات المجاورة : رجالاً ، وأطفالاً كباراً ، وصغاراً ، وهكذا استطاعت تلك القروية الساذجة بأساليبها البسيطة الفطرية أن تحدث في القرية إنقلاباً خطيراً ، وتصلحها إصلاحاً كاملاً . ثم علق بستالوتزى في نهاية كتابه هذا قائلاً : إنه يمكن السير على غرار هذا الإصلاح الذى شمل قرية « Bonad » وعمل ما يماثله في أى قرية أخرى ، ثم صرح بأن تحقيق هذا الهدف هو رسالته في الحياة . أو بعبارة أخرى : هو يؤمن بأنه بعث في هذه الحياة لينفذ هذه السياسة التربوية ، وينشد أساليبها حتى يخلق مجتمعاً جديداً يضمن فيه لكل طفل تنمية مواهبه العقلية والحلقية . لأن هذا ترأه ، بل حقه الطبيعي الذى لا شك فيه . ولقد كان من الطبيعي أن تفشل هذه القصة ( رغم أنها كتبت للشعب خاصة ) في التأثير على الجمهور الجاهل . وقد لاقى نفس المصير الثلاثة الأجزاء التى ظهرت بعد ذلك ، والتي كان يرى بها إلى تفصيل ما أجمله . أقول قد فشلت في جذبها تبناه جمهور القراء



في ذلك الوقت . وإنك حين تقرأ هذه القصة الساذجة التي سطرها يد بستالوتزى ليتعذر عليك تفسير سبب إقبال الجمهور عليها في القرن التاسع عشر ، كما يصعب عليك تحليل سر سحرها وسطوتها على الجمهور المعاصر . ولعل سبب هذا التفات . وهذا الإقبال يرجع إلى أنها انتشرت في عصر شاعت فيه الآراء الرومانتيكية ، وانتشرت فيه الخيالات ، ولهذا فقد أقبل عليها الجمهور لأنه وجد فيها صدى لما في خياله . أو لعل هذا الإقبال يرجع إلى أنها ظهرت في فترة قلقة - فترة انتقال - ولذلك أقبلت عليها الطبقة المفكرة وتمحست لها . ولكننا حين ننظر إليها الآن نعتقد أنه لولا اتساع هذه القصة بالحركة العظيمة والتهنئة الرومانتيكية ، ما أعربناها اهتماما ، ولا اعتبرناها قصة أخلاقية ساذجة سطرها يد حدث صغير .

ورغم أنه أصدر عدة أبحاث تربوية في هذه الفترة ، وأن أهم هذه الأبحاث هو المسمى « أثر الطبيعة في تقدم الجنس البشري » ففي هذا الكتيب الصغير سجل بستالوتزى خلاصة خبرة ثلاثة أعوام ، حاولوا وضع صيغة فلسفية لأفكاره التي كانت في حقيقة الأمر تريد الأفكار روسو . ولما لم تكن لديه القدرة على الإبانة عن آرائه في تسلسل منطقي ، أو بأسلوب أدبي ساحر حتى يتفوق على روسو فقد فشل في هذا البحث .

ولكن عام ١٧٩٨ شهد تغيراً عظيماً في حياة بستالوتزى ، فهو إلى هذه الفترة كان يضع النظريات لسياسة تربوية جديدة لا يعرف عنها من الناحية العملية سوى القليل . وكان كل همه هو انتقاد طرق التربية القديمة وإبراز عيوبها التي كانت بادية للجميع . وبعبارة أخرى : كان بستالوتزى إلى هذه الفترة نظرياً أكثر منه عملياً . ولكنه ما لبث أن أعلن - كما لو كان قد لوحى إليه بذلك - أنه سيصير مدرساً ، لأنه أدرك أخيراً أن السبيل الوحيد لنشر التعليم ، وجعله أساساً للإصلاح الاجتماعي ، هو إثبات صلاحيته بطريق

على . وليس هناك أسطح ولا أقوى للدلالة على قيمة آرائه التربوية وصحتها من أن هذا الرجل الذي لم يبدأ التدريس إلا بعد أن تخطى الحلقة الخامسة والذي فشل عملياً في كل مشروع تعهده ، هذا الرجل قد اعتمد الناس على آرائه أكثر من اعتمادهم على آراء أى مفكر آخر في إصلاح التعليم في القرن التاسع عشر .

ولعل هذا يرجع إلى أن هذه الآراء هى ثمرة تجاربه الشخصية ، ولذلك فإن الحقائق التى انتهى إليها ليست بالحقائق التى لا تقبل المناقشة أو المجادلة ، وإنما هى أقرب ما تكون إلى الإشارات التى ترمى إلى التوجيه أكثر من التحديد فى سياسة التعليم . والملاحظ فى كتابات بستالوتزى أنه حين ينشد وضع نظريات ومبادئ ثابتة تقل قيمة كتاباته ، وحين تغلب عليه الروح والمهدف التربوى العام تصبح كتاباته جزءاً من التفكير التربوى العام ، وأساساً عملياً للتعليم كما لو كانت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر . ونحن إذا قصرنا تقريرنا لبستالوتزى على هذا التفوذ لابد فإن له الفخر كل الفخر فى جعل التجارب العلمية بدلا من وضع النظريات - مصدرا وأساساً للحقائق التربوية .

ولما انقطعت صلته بالحكومة فى ذلك العام ( ١٧٩٨ ) قبل القيام بترية أطفال أولئك الذين ذبحهم الجنود الفرنسيون فى سويسرا ، وهنا فى دستانز ، سنحت له الفرصة ليجرى تجاربه التربوية مع هؤلاء الأطفال . وهذا كان هدفه الأول - كما كان هدفه حين أنشأ المؤسسة الخيرية - أن يجمع بين النشاط التربوى والصناعة اليدوية .

وهنا وجد أنه لا يمكن الجمع بين الاثنين فحسب ، بل أنه إذا اتبعت طريقة مغايرة للطريقة السائدة فى المدارس ، فإن جل الخبرة التى هى الزم ما تكون لترقية العقل تأتى مباشرة من النشاط والألعاب التى يتغمر فيها

الأطفال بحجة . ولعل عبارة بستالوتزى نفسه تثير لك السيل إلى فهم ذلك .  
 فهو يقول : « إن المبدأ الذى سرت عليه هو أن أبحث عن مفتاح قلب  
 الطفل ، ثم أحقق رغباته اليومية ، ثم أشعره بالحب والعطف فى كل أعماله حتى  
 تنفخ هاتان الصفتان فى نفسه ، ثم أعوده طلب العلم والمعرفة والمثابة عليهما  
 حتى يستطيع استخدام هذا الحب بحكمة فيما يعود على مجتمعه بالفائدة .  
 وفى هذه الفقرة نجد - كما نجد فى أغلب مؤلفاته الأخيرة - المفتاح أو  
 سر نفوذه التربوى . وإذن فالنزعة إلى الإصلاح هى نزعة جديدة وهى طابع  
 حديث فى مؤلفاته التربوية .

وفى السنة التى تلت هذه السنة اشتغل بستالوتزى بعد أن أصبح يطلق  
 عليه « الرجل الخيالى » مساعد مدرس فى قرية « رجدورف » وفى هذه  
 المدرسة الأولى لم يستطع بطريقته « الجديدة المضلة » أن يكتسب رضا  
 القرويين . ولكن هذه التجربة القصيرة الإصلاحية كانت من الناحية  
 التربوية على جانب عظيم من الأهمية ؛ لأنه هنا أمكنه التحقق من قيمة دراسة  
 الأشياء ، لأعلى أنها وسيلة لتحصيل المعلومات النظرية كما اعتقد كومبوس ،  
 والمصلحون الأولون ، ولكن على أنها وسيلة لترقية العقل . وهنا نجد بستالوتزى  
 يعلن عن هذا الهدف التربوى السامى فيقول : « إنى أريد أن أطبع التربية  
 بالطابع النفسى » . وهو وإن لم يجد تقديرا من الجمهور فإنه وجد هذا التقدير  
 لدى أصدقائه الذين يشاركونه فى آرائه الثورية والخيرية ، ولدى بعض المدرسين  
 الذى فتوا بآرائه فعملوا مساعدين له .

قال هؤلاء كلهم يدين بستالوتزى بنجاحه ، وإلهم يدين العالم التربوى  
 الآن فى وضع بنور الإصلاح التربوى وقد أنشئت مدرسة خاصة تساعد  
 الحكومة بمنحة مالية ، واتخذت هذه المدرسة لمئة أربعة أعوام وسيلة  
 لإجراء التجارب على التلاميذ والمدرسين حسب هذه الآراء الحديثة .

وهكذا أصبح هدفه الأول واضحاً أمامه ، وهو حل مشكلة التعليم في عصره ، من حيث الهدف والطرق المستعملة . وفي هذه الفترة أصدر بستا الوتزي أحسن كتبه وهو « كيف تعلم جر تورد أطفالها سنة ١٨٠١ » ، وهذا الكتاب محاولة لحل المشكلة الآتفة الذكر ، أو على الأرجح كان هذا الكتاب الحل الوحيد البالغ أقصى درجات الضبط الذي استطاع بستا الوتزي أن يجده لهذه المشكلة ، ولكن قيمة الكتاب الحقيقية ليست في الحلول التي يقدمها لهذه المشكلة ، وإنما في محاولته نفسها حل هذه المشكلة وفي الإجابة عن طبيعتها التربوية . وقد كان عمله في « بروجورف » ، الذي يرمى إلى تعليم الأطفال وتثقيف المدرسين يراقب من ناشر الكتب بشغف شديد . وكانت الحكومة تمنحه مساعدة مالية ، وكان عمله يناقش بإسهاب على صفحات الصحف السيارة والمجلات . ولكن هذه التجربة ما لبثت أن فشلت أيضاً بعد أن غطت عنها الحكومة بسبب السياسة الحزبية ، وبعد أن تشاجر المشرفون على هذه المدرسة . وهكذا انسحب بستا الوتزي إلى « فردان » ، ليجري آخر تجاربه وأطولها .

وقد لبث بستا الوتزي عشرين سنة يعمل مع ذلك الشعب الفرنسي الذي اعتقد أن الإصلاح معه سيكون أسرع وأهدأ . وهنا كان هدفه الأول من وراء هذا العمل هو إعداد مدرسين صالحين وإجراء التجارب المباشرة لإصلاح طرق التدريس ، وكما ألف الكتب المدرسية ونشرت المقالات المسببة للنقاش والإيضاح ، وأعد المدرسين للبلاد الأوربية المختلفة ، ورحب بالزوار الآتين من الشعوب المتحضرة كلها تقريباً . وكان في كل هذا يرمى إلى العناية إلى الإصلاحات المدرسية ، ولكن الإشراف على هذا المعهد بالإضافة إلى الاعتناء بتوجيه الجهود إلى الإصلاح - كان أكثر مما يستطيع أن يتحملة ذلك المصلح الحر الذي كان قد تعدى الحلقة السادسة من عمره

قبل تأسيس هذا المعهد ، والذي لم تكن لديه القدرة على الإشراف العمل أو الإدارة الحازمة على أى مؤسسة . ولذلك فنحن نجد أن عجز المؤسس عن الإشراف والشقاق الداخلى والخارجى بين مساعديه قد قلل من شأن عمله هذا ، وجعل من العبث دراسة حياته بالتفصيل بعد هذه الفترة .

## قور بستانورتى وأثره فى التربية

أولاً : من حيث الهدف .

كان بستانورتى متأثراً طيلة حياته بمذهب خاص ، وهو فى اعتقاده العميق فيه ، وفى تشبثه الشديد به لا يختلف عن باقى المصلحين الذين ظهروا منذ عصر النهضة . ويتلخص هذا المذهب فى أنه يجب أن تكون التربية أداة للإصلاح الاجتماعى ، وكان هذا العصر - وهو النصف الثانى من القرن الثامن عشر - عصر انتقال واضطراب ، عصر تضاربت فيه أنواع علاج الشرور الاجتماعية ، عصر نادى فيه البعض بمبادئ جديدة ، ونادى آخرون بمحو الدين ، عصر ابتدع البعض فيه أنظمة حديثة للحكومة وهتف الآخرون بالرجوع إلى الفطرة وإلى حياة المسجية ، عصر حاول فيه البعض تكوين مجتمع جديد على أسس جديدة ، وقال آخرون بعدم جدوى هذه المجتمعات . وكان من المذاهب الاجتماعية أو الدينية التى كان لكل منها أشياء : الاشتراكية والفوضوية ، والشيوعية ، والفردية الاجتماعية ، ومذهب الإلحاد القائم على إنكار الله أو مذهب التدين القائل بوجود الله ، والمذهب الطبيعى . وكان هناك أنصار لكل صورة من صور المدنية الفاضلة . وكانت الثورة هى الوسيلة العملية التى ارتضاها جميع هؤلاء .

أقول فى هذا العصر نجد أن آراء بستانورتى التى تقوم على أن التربية الحديثة هى الوسيلة لبنع اجتماعى جديد - تزداد وضوحاً على مر الزمن فى

وسط هذا الخضم المائل من الفوضى والاضطراب وبخاصة في أثناء فترة نشاطه الأدبي .

ولم يوجد بين مصلحي العصور السابقة الذين اعتقدوا أن التربية هي السبيل إلى بعث إجماعي جديد - إلا قليل كانوا يرون أن التربية ضرورية للجماهير الشعب . ومن كان هذا شأنهم كانوا بوجه خاص زعماء حركة الإصلاح الذين نظروا في الموضوع كله من ناحيته الدينية . بل إن كومنْيوس ومن نحوه هم الذين كانت نظرتهم للإصلاح أرسخ وأعمق ، وكانوا يعتقدون أن تثقيف الجماهير في كل ناحية من نواحي المعرفة - أمر مرغوب فيه لأسباب أخرى غير ديدلية بمحة - أقول : حتى أولئك الذين نادوا بهذه الآراء كانوا بعيدين كل البعد عن ذهن بستانلوتزى : فقد كان له رأى خاص في التربية قلما توجد علاقة بينه وبين مذهب كومنْيوس الخاص بإذاعة المعارف العامة . ذلك أن اتجاه بستانلوتزى كان مقصورا على تنمية قوى الطفل العقلية والخلقية والجسمانية .

وبعبارة أخرى نستطيع أن نقول : إن ماطالب به روسو في أسلوب نظري بالنسبة لطفل واحد وأعني به إميل ، قد طالب بستانلوتزى بتحقيقه لكل طفل ، هما يبلغ محيطه من الفقر والضعف ، ومهما تبلغ استعداداته من الضعف والقصور . ومن ثم كان لمطالبة بستانلوتزى بتربية جماهير الشعب تربية شاملة - مغزى جديد من جميع الوجوه .

وليس من الممكن إدراك هذا المغزى إلا بعد إدراك الفرق بين معنى التربية القديم ، وبين المعنى الذى اعتنقه بستانلوتزى : فهذه الصبغة الجديدة التى أضفاها بستانلوتزى على مذهب روسو - ترجع إلى بحثه العميق فى الأثر الضار الذى ينتجه اتحاد العلوم والفنون بالتربية ؛ لأن الخلط بين العلم والتربية ، أو بين الفن والتربية ، والزعم أنهما متجانسان لايفترقان يجعل من التعليم الشعبي

شيئاً شكلياً ، ومن ثم تكون هذه المواد لافائدة فيها ولا طائل تحتها بالنسبة للشعب أو الجمهور ، وبذلك تزيد الفئة المثقفة ثقافة وعلا وقوة واختقاراً لحاجات الشعب .

يقول بنسالتويزي في كتابه : كيف تعلم جر ترود أولادها ،  
قد أخطأت أوروبا باتباعها سياسة التعليم الإلجباري الشعبي ، أو قد ضلت السبيل : فهي وإن كانت قد ارتفعت ووصلت إلى القمة في العلوم والفنون ، فإنها قد هبطت إلى أسفل درجات المهبوط بإهمالها تعليم الشعب أنس الثقافة الطبيعية . ولعل قارئنا يمثل الصورة التي صورها أحد الأبناء حين قال : يناطح رأسها الذهي السماء ، ولكن التعليم الشعبي الذي يجب أن يحمل هذا الرأس يشبه أقداماً مزعزعة من الطين ، ولهذا كانت ثقافة الأوربيين ثرثرة أوججعة تجعل المعرفة الحقة والإيمان الصادق في خطر ؛ إذ أنها ثقافة جوفاء عمادها مجرد الكلام والأحلام ، ولا يظهر منها إلا مالا يمكن أن يمنحنا الحكمة الهادئة المبينة على الاعتقاد الصحيح والشعور بالمحبة ، بل إنها على العكس من ذلك تقود إلى الكفر والإلحاد ، وإلى الأنانية والفشل والاشقة . وعلى العموم إن الشغف الشديد السائد الآن بالكلمات الرنانة والكتب الرخيصة قد أصبح كل شيء في التربية الشعبية وتطور إلى حد كبير حتى أصبح من المستحيل الاستمرار فيما نحن عليه الآن . وجميع الظواهر تجعلني على يقين من أنه ليس من سبيل لتخطئنا من هذه الحالة التي يقضى فيها على الدين والأخلاق والسلوك - سوى أن نبذل هذه التربية الشعبية التافهة السطحية المجزأة الطائشة وأن نتعرف بأن الإلهام هو المنبع الحقيقي للمعرفة وبأنه موجود في قرارة نفوسنا .

معنى التربية الجديد :

حين أراد بنسالتويزي بيان المعنى الجديد للتربية بدأ - كما بدأ روسو من

قبل- بالتفريق بين الاستعمالات التربوية الشائعة ، وبين تطور الطفل الطبيعي ، فتحدث عن الطفل في حياته وقال : وإن قوة الطفل وخبرته في هذه المرحلة كبيرة جداً ، ولكن مدارسنا التي لا تعتمد على أسس علم النفس تعمل إلى حد كبير على هدم كل نتائج هذه الخبرة وهذه القوة التي منحها له الطبيعة . ولعلكم أنتم الأصدقاء قد استم ذلك في حياتكم السابقة . . . فتصوروا قليلاً مدى فظاعة هذه الجريمة لأنه من الغريب أن تترك الطفل حتى سن الخامسة يلهو ويتمتع بالطبيعة وتترك الطبيعة تطبعه بطابعها حتى إذا ما شعر بقوته وأدرك الحرية المطلقة الحالية من القيود والأغلال ، وترعرعت في نفسه النزعة الحرة وتحدثت خطوطها الرئيسية نأق بعد خمسة أعوام من هذه الحياة السعيدة البهجة فنزعه من بين أحضان الطبيعة ونحو كل ما تكون الطبيعة قد تركته في نفسه ، ونحطم كل ميل نحو الحرية وتقيده مع زملائه كالخراف ، ثم نتركهم دون شفقة في السلاسل والأغلال في حبرات كرية الرائحة ساعات وأياماً وأسابيع وشهوراً وسنين لتعلمهم فك طلاس حروف أو معرفة معاني كلمات لا علاقة لها بطبائعهم - الأمر يجعل من حياتهم - حين يقارنونها بالحياة الأولى - سجنًا وجحيمًا يورث الجنون .

ويزيد يستألو تزي العلاقة التي بين الطبيعة والتربية والتعليم - إيضاحاً فيقول : ففهمنا يحاول الإنسان أن يفعل في تربية الطفل فلن يستطيع أن يعمل أكثر من أن يساعده في جهوده التي يبذلها هو في سبيل تنمية شخصيته . وإن سر التربية العظيم هو أن تفعل ذلك بحيث يكون تأثير التربية متناسباً دائماً مع نمو الملكات التي لم تفتح بعد ومتناسباً مع طبائعها ، ولذلك يجب أن تكون المعارف التي تقدمها التربية للأطفال جارية على نظام معين من التسايع فيتلو بعضها بعضاً بحيث يكون أولها مناسباً لأول الملكات تفتح ، وبحيث يكون التقدم في الإلمام بهذه المبادئ موازياً تمام الموازنة لنمو العقل .



## ويقول مرة أخرى:

« إن التربة الحقة المثمرة تمثل أمانى كشجرة تم زرعها على مقربة من مياه جارية ، بذرتها الصغيرة التي تنمو منها الشجرة وتأخذ منها شكلها وتستمد منها خصائصها مدفونة في الفرز ، والشجرة كلها سلسلة متصلة الحلقات مكونة من أجزاء عضوية . فالإنسان يشبه هذه الشجرة ، وفي الوليد تكن تلك الملكات والقوى الإنسانية التي تنمو فيما بعد . كما أن الفرد وأعضائه المنفصلة لا تلبث أن تتشكل وتصبح وحدة كاملة ، ويصير الإنسان نفسه على الصورة الالهية المقدسة . ومن هنا كانت تربية الإنسان نتيجة أخلاقية محضة . »

« وليس المربي هو الذى يفرس قوى جديلة في الإنسان أو ينفع فيه روح الحياة ، لأن مهمته الأساسية هي منع أى قوى خارجية أن تقف في طريق النمو الطبيعي للفرد . فقوى الفرد الأخلاقية والعقلية والعملية يجب أن تستمد حياتها من القوى الداخلية لامن مصادر صناعية ، ومن ثم يجب أن تنمى إيماننا بأن نعمله ينبع من صميم أنفسنا لا بالتفكير في ماهيته ، وأن تنمى الحب بأخذ أنفسنا به لا بإطرائه بكلمات براقة زائفة ، وأن تنمى قوة التفكير لدينا بتناولنا التفكير بالعقل لا بالحديث الذى لا نهاية له عن نتائج العلوم والفنون . »

هذه الفقرات المقتبسة من مؤلفات بستالوتزى تبين لك في وضوح وجلاء معنى التربية عنده . فالتربية في نظره عبارة عن النمو العضوى للفرد سواء أكان هذا النمو أخلاقياً أو عقلياً أو جسدياً . وهذا التطور الذى يأتى في كل مرحلة عن طريق النشاط المنفوع بالرغبة الصادقة في العمل يقود إلى النمو في اتجاهات خلتها طبيعة الكائن الحى وهو الطفل ، ولا يأتى هذا النمو نتيجة لاتباع الأساليب التى أقربها التقاليد ، ولكن نعرف التربية تعريفاً

يكون أكثر تنمياً مع الأساليب التقليدية تقول : إن التربية هي نمو جميع قوى الإنسان وملكانه نموا طبيعياً قديماً منسجماً .

ولما كان بستاوتزى - يالحاحه بضرورة انتشار الطبقات العامة من الجهل والفقر والتشرد - قد أضفى على التربية رداءً جديداً ، فقد كان لا بد له من أن يعرف التربية الجديدة ، فهو قد أدرك بتجاربه السابقة أن هذا الفقر وهذا التشرد لا يمكن أن يزولا إلا بزوال الفقر الذهني والخلقي لذا كانت التربية عنده تشمل نمو هذا مفقر وترقية أفراد الطبقة البائسة المظلومة ترقية ذهنية وأخلاقية هم مستعدون لها بطبيعتهم لا فرق في ذلك بينهم وبين الفئة القليلة المختارة . لقد أدرك بستاوتزى أن في قرارة نفس كل فرد بذور جميع القوى والمواطف والمواهب اللازمة لاشتراكه في شتى مهام الحياة وفي قضاء حاجات المجتمع اشتراكاً ناجحاً مرضياً نافعاً .

وقد كانت التربية السائدة تحوّل نموّ جمل الطفل يلم بالقشور ، دون الجوهر فقد أضفى الدين مجادلة ، والتفكير تلاوة لبعض الكلمات الجوفاء ، والعلم حفظاً لبعض النظريات والثقافة تعلم للغات القديمة ، ولذلك فشلت هذه التربية في تحقيق الهدف المنشود ، أما التربية الحقة فهي أعمق من هذا وتهدف إلى تنمية القوى التي غرسها الطبيعة وإحاطة الفرد بالوسائل التي تلزم لتحقيق هذا . والجديد في هذا المبدأ الذي نادى به بستاوتزى ليس هو ما قاله عن قوى الإنسان والطبيعة ، أو عن نمو هذه القوى وطريقة عملها أو تفاعلها ، ولكن في محاولة تطبيق هذا على التربية ، أو على الأدق في محاولة تطبيقه داخل جدران المدرسة .

ولما كان المدرس هو الذي يواجه هذه القوى فقد وجب عليه أن يمد التلاميذ بالوسائل الملائمة لنشاطهم . وبستاوتزى حين يقول : إن هناك نظاماً طبيعياً لنمو عقلية الطفل ، وحين يلمح بأن كل نشاط تربوي يجب أن

يستشدد بمعرفة هذا النمو - لا يزعم أنه يعرف معرفة تامة قوانين نشاط العقل ونموه ، وإن كان أتباعه وأنصاره يفزون إليه هذه المعرفة . وعلى العموم إن لبستالوتزى الفضل في أنه وجه النظر إلى أهمية اتخاذ هذه المعرفة أساسا لمحاولتهم المستمرة في زيادة هذه المعرفة التي كان يشدها ذلك المصلح الكبير . وإذا كانت الفكرة العامة للنمو والتطور العضوي عن طريق النشاط والعمل فكرة قديمة صاغها في بادئ الأمر لامارك في فلسفة عامة أو نظرية عليية ، وأقبل العلماء على تطبيقها في عدة نواح خاصة - فإن بستالوتزى هو الذي حاول تطبيقها عمليا في المدرسة ، كما حاول أن يلائم بين النشاط أو العمل وبين النمو العقلي والأخلاقي ، ففي هذا العمل المرتبط ارتباطا خاصا بالطريقة بذل بستالوتزى أعظم جهوده ، فهو من هذه الناحية يستحق كل تقدير وثناء عظيم .

### آثار بستالوتزى في وسائل التربية وطرقها

لا يمكننا أن نقدر أهمية إصلاحات بستالوتزى إلا بعد أن تتضح في ذهننا تماما طبيعة نظام العقول المعاصرة ، ففي مدرسة بروجدورف ..

حيث سمح لبستالوتزى بالعمل مساعد مدرس بضعة شهور كان ناظر المدرسة هو إسكافى البلدة الجاهل الذي أدار مدرسة في حانوته ، وكان يقوم في الوقت نفسه بإصلاح الأخذية أحيانا . ولقد قال د كروسي ، أحدهم ساعدي بستالوتزى ألا كفاء يصور لنا هذه الصورة عند تعيينه مدرسا لأول مرة ، تلك الوظيفة التي لم يكن لديه أى استعداد لها ، وإن كانت خبراته المتأخرة بعد ذلك قد أظهرت أنه كان لديه استعداد طبيعي لهذه المهنة :

«وعند ما حل يوم الامتحان عرض أحد الطلاب - وكان يفوقني سنا - ما كان لديه من المعلومات والتحصيل : فلفظ أمر أن يقرأ الفصل الأول من العهد الجديد وأن يكتب بضعة أسطر وهو عمل كلفه نصف ساعة من الزمن

ثم طلب إلى أن أدخل بعده ، وعرض على المتقدم قائمة أنساب من آدم حتى إبراهيم ، لاختبار قوتي في المطالعة ثم مالبث أن سلمني ريشة بجدولة غير صالحة للاستعمال طالباني أن أكتب شيئا ولكني سألت : ماذا أكتب ؟ فكانت الإجابة : « أكتب دعاء الرب أو أى شيء تريد . » ونظرا لأنه لم يكن لدى سابق علم باجزاء الكلام ولا بقواعد الترتيم ، ولا بالتنقيط - فيمكنك إذا أن تتصور كيف كانت حال كتابتي هذا هو الامتحان . وبعد أن قنا بتأديته استرحنا ، وعند ما مثلنا مرة ثانية أمام المتقدمين أخبرنا رئيس لجنة الامتحان بأن كلانا لم تثقله المعلومات وأن أحدها كان أحسن من الآخر في المطالعة ، والثاني أحسن من زميله في الكتابة . ولما كان زميلي قد بلغ من السن الأربعين عاما في حين كنت أنا في الثامنة عشرة من عمرى فقد أحاطوني علما بأني سوف أحصل عل المعلومات اللازمة قريبا ، وزيادة على ذلك لما كان سكني يصلح لأن يكون مدرسة أحسن من سكن منافسى فقد اختاروني ناظراً للمدرسة . وبدون شك شعرت باغتراب عظيم إزاء هذا التمييز غير المتوقع وإن كنت لا أقدر أن أتباهى بمرتبي الذي لم يزد مطلقا على ريال واحد في الأسبوع في حين عين منافسى جنديا بمرتب قدره ريال ونصف في الأسبوع .

وقد اختير حارس القرية ، والبناء ، وصانع الحبال ، والجندى المقعد ، والعانس ، وكل من كان لديه متسع من الوقت ، أو كل من لم يتمكن من كسب القوت من مهن أخرى - قد اختير جميع هؤلاء في مهنة التدريس . بل أكثر من ذلك فإن المنزل المناسب الذي يشله أحدم كان على درجه عظيمة من الأهمية تفوق مؤهلاته العلمية بصفته مدرسا . على أننا إذا تأملنا طبيعة العمل الذي تقوم به المدرسة أمكننا أن نفهم السر في هذا كله ، فالعمل في كل من المدرستين المذكورتين فيما سبق مع شيء من الاختلاف البسيط

عن جميع المناطق المحيطة بهما - يكاد ينحصر في كتاب أولي بسيط ( للهجاء وللأسماء ) وفي كتاب للمطالعة ( مبادئ الدين المسيحي ) والمزامير ، وتعاليم أصوله الدين . وإلى جانب تعليم القراءة التي لم تعد القدرة على معرفة أشكال الكلمات فإن العمل في المدرسة اقتصر على الدراسات الدينية ، واللاهوتية البحتة ، ولقد كان هذا قوام التربية الدينية والحلقية ، ولقد وضع لنا « ويسترويج » الطريقة التي كان يتم بها هذا العمل فقال :

« إن كل طفل كان يقرأ بمفرده فلم تكن الطريقة الجمية في القراءة قد عرفت بعد ، فكان كل طفل يحفظ زميله في الوقوف بجوار المدرس الذي كان يشير إلى حرف من الحروف وينطق به ثم يردده التلميذ بعده مباشرة ، وهكذا حتى يتدرب التلميذ على معرفة الحروف وتذكرها ، ثم بعد ذلك يتدرب الطفل على قراءة الكلمات وبذلك يتم القراءة بالتدرج على أن هذه الطريقة كانت عقيمة بالنسبة للطفل . ففي العادة كانت تمر السنين دون أن يكتسب أى سهولة في القراءة ، بل إن الكثير لم يتعلموا شيئاً طوال السنوات الأربع التي كانوا يقضونها في المدرسة ، ولم تكن هذه الطريقة سوى مجرد تقليد وعمل آلى بحث من كلا الناحيتين فكان يتندر أن يفهم الأطفال ما يقرؤونه ، وكانت المقاطع جميعها تقرأ بنغم واحد ، بل إن القراءة كانت بدون شرح أو تعليق .

فقد كانت مجرد قراءة آلية متكلفة غير طبيعية ، فكل ما كان يتدرب عليه الأطفال هو الحفظ عن ظهر قلب ، وكل ما كانوا يتعلمونه هو التمشق ببعض قطع من الكتاب المقدس والمزامير والمحاورات الدينية من أولها إلى آخرها . وكذلك كانت الحال بالنسبة للأسئلة والأجوبة فقد كان الكل على وتيرة واحدة . وقد كان الطفل المرحف السمع هو الذى يستطيع معرفة

الصوت من أول مرة وتظل ثابتة في ذهنه حتى النهاية . ولا زال على قيد الحياة من الناس من تعلموا هذه الكيفية ويستطيعون أن يؤيدوا هذه الأقوال ، من ذلك نرى أن الأطفال بهذه الكيفية لم يكونوا يتعلمون شيئاً فإن تعليمهم وكذا فهمهم لما يتعلمونه كان سطحياً بحيث لم يكن يثبت في عقولهم على الأقل أثناء مدة الدراسة شيء ما فلقد تعلموا بطريقة صناعية وفهموا بطريقة صناعية أيضاً . على أن الحالة بالنسبة للفناء لم تكن أحسن حالاً من سابقتها فالمدرس كان يرثى أمام التلاميذ المزامير مراراً وتكراراً حتى يتمكنوا من محادثته أو ترددها من بعده . هكذا كانت الحالة التعليمية في المدارس طيلة القرنين السادس عشر والسابع عشر وثلاثي القرن الثامن عشر فكانت مقصورة على تدريس مادة أو مادتين فحسب وهذا التعليم كان يتم بطريقة آلية غير صحيحة إلى أقصى حد .

ولم يكن هذا في نظر بستالوتزى تربية بمعنى الكلمة ، ولقد قال في حديث له : « إن الرجل الذي لا يعرف إلا الألفاظ هو أقل فيها ، إحساساً للحق من الرجل البدائي المتوحش لأن استعمال هذه الألفاظ المجردة يكون نتيجة خلق رجال يعتقدون تمام الاعتقاد أنهم وصلوا إلى الهدف ، لأنهم قد صرفوا كل حياتهم في الحديث عنه ولكنهم لم يسعوا في سبيل الوصول إليه ، وذلك لعدم وجود أي دافع يدفعهم لبذل أي مجهود في سبيله . ومن ثم فقد وصلت إلى درجة الاقتناع بأن الأخطاء التربوية الأساسية إنما تكون نتيجة لسوء اختيار الألفاظ في المواد الدراسية ؛ لذلك يجب أن تستأصل من أساسها قبل أن يكون من الممكن إحياء الحياة بروح الحقيقة .

وهذا النقد للنظام المدرسي الذي كان سائداً في ذلك الوقت هو الذي حدا ببستالوتزى إلى إبراز آرائه المتكررة في كتاباته ، وإذا لم يكن بستالوتزى قد قام بأي عمل سوى هدمه لهذا النظام البائد العتيق فإنه لجدير به أن يتبوأ مركزه الهام في تاريخ المدارس ، وإذا كان هذا هو حال

المدارس السويسرية والألمانية فإن نظيراتها في البلاد الأخرى لم تكن أحسن حالا منها : فقد كانت هذه هي حال المدارس الأمريكية في مجموعها في القرن الثامن عشر ، وكذلك المدارس الأولية في إنجلترا .

وقد أشرنا فيما سبق إلى طبيعة المدرسة التي يجب أن تحمل محل هذه المدرسة في نظر بستالوتزي ، فقد كان من الواجب أن تكون في نظره صورة أخرى للبيت فتقوى فيها الروابط الاجتماعية التي تؤخذ في البيت ، كما تسود فيها الروح نفسها السائدة في المنزل ، وكذلك يشتركان في السعي نحو أهداف متحدة هي التطور العقلي والخلقي للطفل وتحسين أحواله المادية . ولقد كان بستالوتزي أول من خطا خطوات فسيحة في إيجاد الطريق العملي الذي أمكن به تحقيق هذه الآراء التربوية الجيدة ، ولكن لكي تقين جوهر هذه الطريقة الجيدة يجب أن نفرق بين المبادئ الأساسية لهذه الخبرات الجيدة وبين الشكل الخاص الذي خطمه عليها بستالوتزي هو وأعوانه في محاولاتهم الأولى : فقد كان شكلا بدائياً وتجريبياً ، كما كان في بعض الأحيان شكلا خاطئاً سخيفاً .

إن الفكرة الجوهرية في طريقة بستالوتزي فكرة بسيطة مؤسسة على المدلول الأساسي لمعنى التربية في نظره وهو : أن التطور العقلي المستمر بطريق التجارب المناسبة المختارة لا بد أن يؤدي إلى إحداث تقدم وانسجام في عمل العقل من حيث قدراته على العمل وعلى التعبير ، ولا بد وأن تكون النتيجة في أي مرحلة من المراحل حياة عضوية « نائمة ومتزنة » ، ولقد كانت محاولاته الأساسية هي تحليل المعرفة في أي صورة من « صور إلى عناصرها الأولية المبسطة بحيث يمكنها من اجتذاب اهتمام الطفل ، وهذه العناصر الأولية يمكن الحصول عليها في شكلها ، ولكن في معناها عن طريق الملاحظة أو التأثير الحسي ( وقد كانت تعرف بالإلهام ) ثم تسمى هذه الملاحظة بعد ذلك بالقيام بسلسلة من الاختبارات المتدرجة في صعوبتها . ومثل هذه

الاختبارات تعتمد مبدئياً على دراسته الأشياء قبل دراسة الكلمات . فدروس الأشياء هي : دلب هذه الطريقة ، ولكن درس الأشياء لم يكن الغرض منه هو مجرد الحصول على المعلومات أو على تنمية قوة الملاحظة كما جرت العادة ، بل إن قائمته الحقيقية هي أنه أساس للتطور العقلي الكامل للطفل ، فتدريب الملاحظة عند بستالوتزى لا يعدو أن يكون بداية فحسب .

يقول بستالوتزى : إن شعوري بدأ يزداد يوماً بعد يوم بأنه من العبث إصلاح المساويء المدرسية بوجه عام إذا لم يتمكن الإنسان من التحل من هذه القوانين الآلية المتبعة في التعليم ، وإذا لم يتمكن من تحويلها إلى قوانين حيّة ناضجة يقدر لها الخلود والاستمرار ، ويتمكن العقل البشري بمقتضاها من أن يرتقى من مرحلة التأثيرات الحسية إلى مرحلة الأفكار الناضجة . فالطفل يتعلم - أى يتطور عقلياً - بطريق نشاطه الخاص وبطريق المؤثرات الحسية والخبرات ، لا بطريق الكلمات - رغم أنه محتاج التعبير عن هذه الخبرات بالكلمات وإلا وقعا في الخطر نفسه الذي تميز به طريقة التعليم بطريق الألفاظ وهو ربط الألفاظ بمعان تختلف عن معانيها الحقيقية كل الاختلاف . .

هذه هي المبادئ الأساسية - في أهدافها وفي روحها - التي أدخلت في جميع الإصلاحات التربوية المتلاحقة ، على أن القالب الخاص الذي صبت فيه قالب عرضي قد لحقه كثير من التحسن منذ هذه الجهود الأولى التي بذلها بستالوتزى .

وقد يبدو مستحيلاً في هذا المجال الضيق أن نشير بالتفصيل إلى تفاصيل هذه الطرق الخاصة ، فالجزء الأعظم من كتابات بستالوتزى قد تعرض لهذا الموضوع بالذات ، وبعض الإشارات الموجزة العامة للتطورات السريعة المباشرة تكفي لتوضيح ذلك ؛ وأول ما نذكره من ذلك هو اهتمام بستالوتزى



الشبه بالحساب في مرحلة التعليم الأولى ، ويغري هذا إلى اصراره على أهمية معرفة الأعداد وبخاصة الحساب العقلي الذي لا يخرج في نظره عن كونه معلومات إلمامية للعلاقات العددية بدلاً من مجرد معرفة القواعد القديمة ، فالحساب لا بد أن يتبوأ مكاناً هاماً في المدرسة ، فإن جميع العلاقات العددية قد تحولت إلى عمليات لوصل الوحدات وفصلها وللجمع والطرح لأن الغرض من ذلك هو إعطاء الطفل فكرة صحيحة عن خواص الأعداد ونسبها لا عن مجرد كتابتها ، وبذلك أصبح تدريس الحساب مقترناً بلمب الأطفال وبمظاهر نشاطهم الأخرى مما أدى إلى التقدم المستمر والنجاح العظيم الذي أصاب هذه المادة أكثر من أي مادة أخرى .

كذلك كان الحال بالنسبة للرسم فقد وجهت إليه عناية كبيرة ، وكذلك إلى الكتابة التي لا تخرج عن أنها جزء من الرسم ، ففي كل من الكتابة والرسم يبدأ الطفل بالمبادئ الأولية البسيطة كرسم الخطوط المستقيمة ، والزوايا والمنحنيات ، وذلك يكون عن طريق التمرينات الدقيقة ، ويستطيع أن يتقن هذه الفنون بعد ذلك بتبادل العمليات المركبة المعقدة بالطريق التقليدي وفي الحقيقة كان من المفروض أن تختص المدرسة من جميع العمليات التي عمادها الذاكرة . والتقليد من أجل تدريب هذا الإلهام أو الملاحظة الحية .

على أن تقدم شيئاً بهذا قد حدث فعلاً في تعليم اللغات بالرغم من حدوث بعض الأخطاء ، فلقد حلت طريقة المقاطع الصوتية محل طريقة الهجاء والقراءة ، ولقد بذلت جهود كبيرة للوصول بتلك الطريقة إلى أسلوب مبسط واضح . على أن النجاح كان عظيماً في الألمانية أكثر منه في الفرنسية أو الإنجليزية وذلك على الرغم من أن بستالوتزي قد أجاز طريقة التردد العقيم للمقاطع الأولية ذلك النظام الذي كان مستعملاً لدرجة كبيرة في القراءة في الطريقة القديمة ، ولقد كانت هناك ظاهرة واضحة هي استخدام ذوات

الاشياء ، كأساس لدروس اللغة في جميع مظاهرها بدلا من ذلك التدريب السقيم على التطق بالمقاطع والكلمات التي كانت فوق مستوى الطفل وخارجة عن دائرة اهتمامه .

كذلك لحق طرق تدريس الجغرافيا بعض التغيير - وإن كان نظريا - وكثير من المدارس ظلت تنتظر تلك الإصلاحات التي مر عليها قرن من الزمان في هذا العلم وفي غيره من العلوم ، ففناء المدرسة أو القرية كان بمثابة العناصر الأساسية البسيطة لهذا العلم ، وكان لابد من الربط بين هذه الحقائق وتوسيعها خطوة خطوة حتى يتم بناء سطح الأرض وعلاقته بالإنسان من هذه العناصر البسيطة ، وكانت الجغرافيا تتخذ أساسا للدراسات الطبيعية « التاريخ الطبيعي ، والزراعية ، وفي الحقيقة يمكن أن نقول : إن حركة دراسة مظاهر الطبيعة التي ارتبطت ارتباطا وثيقا بدراسة الاشياء لم تكن سوى نمو لهذه الطرق الحديثة ، هذا على الرغم من ذلك التقدم العظيم الذي حدث منذ ذلك الوقت في الطرق الخاصة وفي مدلول هذه الدراسات ، وقد احتل الفناء والألعاب الرياضية مكانا هاما في النشاط المدرسي كما أن الفناء كان مختلفا اختلافا تاما عنه فيما مضى ، فقد كان الفناء قدما مصبوغا بالصبغة الدينية ، على أن هذا الاهتمام الشديد بالفناء ولم يكن القصد منه تقديم الموسيقى وتنجاسها ، بل كان الغرض منه التأثير الكبير في المشاعر وفي التربية الخلقية ، وعلى العموم فإن تسليق جميع الكتب الحديثة يمكن أن نعتبره نموا مباشرا ، وإن لم يكن نموا سريعا لمجهودات يستالوتزي وذلك في تحليله للوضوح إلى أبسط عناصره والتقدم بها بعد ذلك تقدما تدريجيا من حيث تعقيد المادة لبناء وحدة مرتبطة ومنزقة . أما النظام القديم الذي كان يبدأ بهضم القاعدة والمبادئ كما كانت الحال في الحساب ، وبهضم القواعد المعنوية الشكل كما كانت الحال في اللغة ،

أو العلاقات العامة كما هو الحال في الجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم فقد  
اختفت تدريجياً ، ولقد لحص «مورف» أحد تلاميذ بستالوتزي آراءه  
الجديدة فيما يأتي :

١- الملاحظة إذ الإدراك الحسي (الإلهام) هو أساس عملية التعليم .

٢- يجب أن تربط دراسة اللغة بالملاحظة (الإلهام) أي بشئ من  
الأشياء أو مادة من المواد .

٣- إن وقت التعلم غير وقت الحكم والنقد فلا مناقشة ولا نقد من  
التلاميذ أثناء الدرس .

٤- في أي فرع من الفروع يجب أن يبدأ بأهل أصوله ثم ينتقل منه  
إلى ما يليه سهولة على شرط أن يكون الانتقال تدريجياً ومتشياً مع نمو  
الطفل .

وبعبارة أخرى : يجب أن يكون مرتبطاً ارتباطاً سيكولوجياً .

٥- كل نقطة من نقط الدرس يجب أن يعطى لها الوقت الكافي حتى  
يضمن فهم الطفل لها فهماً جيداً .

٦- إن هدف التعليم هو التنمية لا مجرد الإلقاء .

٧- يجب أن يحترم المدرس شخصية الطفل .

٨- إن الهدف الأساسي من التعليم الأولي ليس مل «عقل المتعلم بالمعلومات  
ولما الغرض منه إغناء قوّة العقلية وزيادتها .

٩- يجب أن تربط المعرفة بالقوة والتعلم بالمهارة .

١٠- يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم والمتعلم ومحور  
النظام المدرسي .

١١ - يجب أن يكون للتعليم منزلة ثانوية بالنسبة للهدف الاساسى من التربية .

### تأثير بستالوتزى فى الروح العامة لحجرات الدراسة

بقيت نقطة هامة جدير بنا ملاحظتها ، وهى مرتبطة بالمبدأ العاشر من مبادئ بستالوتزى السابقة الذكر ، فقد جهر بستالوتزى بهذا المبدأ وبالغ فيه كل المبالغ ونمته بأنه « نصف العالم » ولقد اعتنق الهدف الجديد ، من التربية أناس كثيرون عامة الشعب ، ومن زعماء رجال الدين ، والفلاسفة ، والمربين ، وفى تحديد معنى التربية لم يعمل بستالوتزى أكثر من شرح آراء « روسو » و « بزداف » وغيرهما ، وتحديدهما ، وإن مجوده العظيم قد بذل فى ابراز فكرة سيادة روح جديدة فى الفصول المدرسية وقد أوضح هذه الفكرة فى جميع كتاباته ومؤلفاته ، وهى أن كلا من المدرس والتلميذ يجب أن يتشبع بروح وجو واحد ألا وهو « الجو المنزلى » على أن الشيء الذى لا يمكن إنكاره عليه هو أنه وضع أن طبيعة العملية التربوية تتطلب أنه عند ما يكون الهدف من التربية هو « النمو » وليس الحصول على المعلومات فلا بد من أن يكون أساس العلاقة بين المدرس والتلميذ هو التعاطف والمشاركة الوجدانية Sympathy ويمكن توضيح هذا الاختلاف إذا قارنا بين إحدى المدارس الألمانية القديمة تقبل بستالوتزى وبين مدرسة بستالوتزى فى « ستاز » على أنه يمضى الزمن قد أدخلت عدة تحسينات عظيمة على مبادئ هذا المصلح غير الأديب ، ويمكن أن نقول إن كل مدرسة حديثة تعتبر مدينة لهذا المصلح مباشرة ، ولهذا حق له - كما سماه مدرسه الذين تخرجوا على أيديه وكذا أتباعه - أن يطلق عليه اسم الأب بستالوتزى .

## الحركة الهربارتية - صلتها بحركة بستالوتزي

لقد واصل هربرت حركة بستالوتزي وآمها ، ولكنه سرعان ما وصل في إحكام التفكير التربوي إلى أبعد مما وصل إليه بستالوتزي ، ولقد كان بستالوتزي يصّر دائماً على اتباع مبادئه وآراء نظرية ، قوامها أن يتدرج من المدرك الحسي إلى الأفكار الواضحة ، ولكن طريقته هذه إبان مرحلة التطبيق العملي ما لبثت أن قلّ شأنها أمام قانون التعليم بطريق الإدراك الحسي بتدريب قوة الملاحظة ، وإذا استثنينا نجاحه في إجراء تجربة على بعض الأطفال - وذلك عن طريق شخصيته الفنية - فإنه لم يبين لا عملياً ولا نظرياً كيف أن عملية الحضم أو ( التمثيل العقلي ) وعملية النمو العقلي تبدأ من هذه النقطة ، ولم يبين لنا كيف أن السلوك الخلقى نتيجة من نتائجها . أما هربرت فقد ذهب إلى أبعد من هذا ، ويسّر كيف أن منتجات الإدراك الحسي يمكن أن تتحول إلى أفكار عن طريق العمليات الإدراكية ، ثم كيف أن المعرفة يمكن أن يكون لها فضل على الناحية الخلقية ، وذلك عن طريق عملية التعلم ، التعليم ، وكما أن بستالوتزي أمكنه أن يحل طريقته محل الطرق الشكلية اللفظية في تدريب الذاكرة في المدارس الموجودة في ذلك الوقت ، فإن طريقته الجديدة هذه قد جعلت الطريقة القديمة ثانوية بالنسبة لها وكذلك الحال مع هربرت الذي تمكن من استخدام طريقة بستالوتزي على أنها نقطة البداية ، ولقد قال هربرت معرضاً بطريقة بستالوتزي :

« إن ميدان الإدراك الحسي الواقعي الممكن مفتوح بأجمه أمام طريقة بستالوتزي ، وإن حركتها في هذا الميدان لاتزال تزداد حرية وعظماً ، غير أن مجاسن هذه الطريقة تتضح بشكل خاص في أنها وضعت يدعا بحجاسة وبشجاعة أكثر من غيرها من الطرق التي سبقتها - على ما يجب نحو بناء

عقلية الطفل ، وتزويدها بخبرات محدودة في ضوء الإدراك الحسى ، وهى لا تعمل كما لو كان الطفل لخبرات سابقة ، ولكنها تعمل على أن يكتسب الطفل الخبرة ولا تتحدث الطفل على أنه كالبالغ لديه حاجة لأن يتصل بغيره وينقل إليه تجاربه ويشرحها له ولكنها تزوده لأول مرة بما يمكن أن يكون فيما بعد موضع نقاش ، وعلى ذلك يمكن القول بأن طريقة بستالوتزى لا توصف مطلقاً بأنها تتزاحم مع طريقة أخرى ولكنها تهيئ السبل لها ، وهى تتم بالطفل فى سنوات حياته الأولى حيث يكون قادراً على تقبل المعلومات ، كما أنها من شأنها أن تعامل الطفل بالحزم والسهولة المعقولة عندما يكون من الواجب تزويده بالمعلومات الأولية الأولى . على أننا لا يمكننا أن نفتتح بهذه الطريقة أكثر من أن نستطيع أن نعتبر العقل البشرى لوحة ميتة يمكنها الاحتفاظ بما نقش عليها من حروف فى صورتها الأصلية كما كتبت عليها فى أول الأمر .

من أجل ذلك يختلف هربارت عن بستالوتزى اختلافاً جوهرياً فى نقطة أساسية أخرى ، فكما أن بستالوتزى قد جعل غرض العالم المادى عن طريق الإدراك الحسى هو أهم هدف للتعليم - إن لم يكن للتربية ، إذ أن الإدراك الحسى أصبح غير كافٍ فى نظر هربارت ، فإن الخبرة والاختلاطات البشرية والتعليم - كل هذه العوامل المجتمعة - هى التى يتكون منها استعراض الكون ، وبناء على ذلك فإن الاهتمام العظيم الذى وجهه بستالوتزى إلى الحساب ، والجغرافيا ، والعلوم الطبيعية قد استبدل به عند هربارت الاهتمام بالرياضيات البحتة من جهة ، وباللغات القديمة والأدب والتاريخ من جهة أخرى .

وهناك نقطة أخرى منها يبدأ هربارت عمله التربوى متأثراً بأراء بستالوتزى ، ذلك أن هذا كثيراً ما كان يقول : إن من بين أهدافه ، صيغ

التربية بالصيغة النفسية. على أنه عندما كان يحاول التخطص من علم النفس القديم لم يتمكن من وضع نظام نفسي يمكن أن ينسب إليه . أما هربارت فقد تمكن من وضع نظام يعتمد به في هذا الاتجاه ومن بناء أفكار تربوية جديدة ، ونههما يكن من أمر فإن آراءه السيكلوجية كانت أسرع في تحقيق أغراضها من نظرياته التربوية كما أنها أقسحت المجال لآراء أكثر دقة .

وعلى العموم يمكن أن نعتبر آراء هربارت مخالفة لآراء بستالوتزي في أنها كانت منطقية وفلسفية في طبيعتها . أما أفكار بستالوتزي فكان يعوزها المنطق والنظام ، ولم يكن لها أساس فلسفي يذكر .

فالأول : يمتاز بالطابع الفكري والمنطق السليم الذي يمتاز به الفيلسوف أما الثاني : فكان يمتاز بالعاطفة الشديدة والهدف الواضح الذي يمتاز به المصلح الذي يرى إلى الإصلاح والتقدم السريع وإن لم يتضح في ذهنه الهدف النهائي .

### حياة يوحنا فريدريك هربارت وأعماله (١٧٧٦ - ١٨٤١)

هناك قليل في مظاهر نشاط حياة هذا الرجل مما يمكن أن يلقي ضوءاً على مبادئه التربوية ، ولذلك لا يمتينا منها هنا إلا القليل .

درس هربارت المناهج التقليدية في مدارس الجنييزيم وفي الجامعة وأظهر قدرة وعبقورية في كل مرحلة ، وفي سن الحادية والعشرين ترك الجامعة واشتغل مريباً خاصاً لمدة ثلاث سنوات استطاع في أثناءها أن يصوغ الكثير من مبادئه التربوية ، ولقد صرح أخيراً بأن المعرفة الحقيقية لعلم النفس التربوي لا يمكن اكتسابها بتعليم الأطفال في مجموعات أو بمجرد معرفة معرفة سطحية . وإنما بتجربة الدراسة المباشرة بالتحقق الطويل للتطور

العقلى لعدد قليل جدا من الأفراد ، على أن هربارت ما لبث أن رجع بعد ذلك للدراسة ولإعطاء محاضرات في الفلسفة وفي التربية وفي جامعة جوتينجن ف قضى بها وبجامعة كونيجز برج بقية حياته ، وفي جامعة كونيجز برج هذه أنشأ هربارت ندوة التربية وألحق بها مدرسة صغيرة للتدريس ، وتعتبر هذه أولى النماذج الجامعية من حيث التعليم والتجارب في دراسة علم التربية ويرجع إليه باعتباره عضوا في اللجان المدرسية كثير من الفضل في الإصلاحات التربوية ، ولقد صرف معظم حياته في البحث والاستقصاء وفي إلقاء المحاضرات ونشرها .

ويقول هربارت في مقالة له عنوانها : ( ملاحظات على مقال تربوى )  
مشيرا إلى طريقته في علاج المشاكل التربوية ما يأتي :

« لقد صرفت ما يقرب من عشرين عاما في دراسة الميتافيزيكيات والرياضة ، وبجانها استغنت بالملاحظة الشخصية والخبرة وبالتجارب وذلك كي أتمكن من الوقوف على أسس الخبرة السيكولوجية الصحيحة ، وكان الدافع لذلك هو اعتقادي أن جزءا كبيرا من النقص العظيم والغموض الفاحش في معلوماتنا التربوية إنما هو ناتج من نقص معلوماتنا بعلم النفس وأنه لذلك يجب علينا أن نتناول هذا العلم بالدراسة والبحث أو على الأحرى يجب علينا أن نزيل من طريقنا ذلك السراب الذى يعبر عنه الآن باسم علم النفس .

نم يجب أن نفعل ذلك قبل أن نصبح قادرين على أن نميز بشئ من الثقة أعمالنا الصائبة من أعمالنا الخاطئة حتى فيما يخص فترة واحدة من فترات التعليم . »



## علم النفس المبرراتى : سيكولوجية مبررات

هذه إذا هى الخدمة العظيمة التى قدمها مبررات إلى التربية ، فإن الحركة التى بدأها جون لوك واتخذ فيها من الطفل محورا لمحاولاته التربوية ولنظرياته التعليمية والتى طرقتها روسو فى نقده اللاذع وحركاته الهدامة التى تسببها فى كتاباته الأدبية ، تلك الحركة التى تناولها « بستالوتزى » كما هى ونقلها إلى أيدي المربين وجعلها حقيقة واقعية لدى كل مدرس - قد تناولها مبررات وأصبح عليها عنصر الاستمرار ، وذلك عن طريق أسس علمية مبرراتية بدلا من تلك الأسس الخيالية التى صبغها بها روسو ، ومن تلك الأسس التجريبية التى وضعها بستالوتزى .

وسنهتم هنا بالتطبيقات التربوية المبرراتية أكثر من اهتمامنا بسيكولوجية مبررات ، تلك الناحية التى لحقها الكثير من التطور والتغيير على مر القرون والتى أصابها الإهمال التام فى كثير من المواضع والنقط .

والنقطة الأساسية هى أنه وضع العمل التربوى على أسس هامة من الحياة العقلية الموحدة والنمو العقلى المفرد ، أما علم النفس الذى كان سائدا فى القرن التاسع عشر - كما سبق أن درسنا - والذى ما زال مفضلا لدينا فى الوقت الحاضر فهو « علم النفس الارسطالىسى » المبني على نظرية - الملكات مع بعض تعديل فيه - فلنفس قدرات راقية وأخرى منحلة وكل منهما منفصلة عن الأخرى ، وكل مجموعة من مجموعات الظواهر العقلية معتبرة نتيجة من نتائج نشاط ملكة من الملكات المناسبة ، على أن أهم تلك الملكات المناسبة هى ملكات : المعرفة و الوجدان و الإرادة وكل ملكة من هذه الملكات يمكن أن تنقسم إلى مجموعة تتضمن ملكات أو قدرات أصغر منها ، وتبعاً لهذا التنوع والاختلاف فى الحياة العقلية كان لابد من

أن يتنوع الهدف في العمل المدرسي ، وذلك لأن كل ملكة من هذه الملكات تطلبت إعداداً خاصاً بنظام خاص (انظر الفصل التاسع) ولقد أحل هربرت بدلا من هذا الرأي فكرة أن النفس البشرية إن هي إلا وحدة متصلة وأنكر عليها فكرة اشتغالها على قدرات عقلية فطرية ، وبين أنها ترتبط بالعالم الخارجي أو بالبيئة عن طريق الجهاز العصبي ، وبهذا الاتصال يزود العقل بمبادئه ومعلوماته الأولية وذلك بطريق الإدراك الحسي ، وعن هذا الطريق تكون الحياة العقلية للطفل ، وتفاعل هذه الظواهر يؤدي إلى المدركات العقلية العامة ، وذلك عن طريق التعميم ثم بطريق عمليات مشابهة لهذا الإدماج أو هذا التفاعل يتكون الحكم والتفكير . ولذلك كان كل ما يجب على المدرس عمله هو أن يمحضر جهوده في البحث في هذه المجموعة من المعارف التي تأتي إلى العقل من مصدرين أساسيين هما :

أولاً: التجربة أو الاحتكاك بالطبيعة .  
ثانياً: التحدث أو الاحتكاك بالمجتمع .

وعلى المدرس بعد ذلك أن ينمي المعرفة بالتجربة والمشاركة بالاختلاط والاحتكاك ، وذلك بالاتجاه إلى استخدام الطرق التي سنذكرها فيما يأتي :  
إن العقل أو النفس لا يتكون ولا يكتسب ما ينطوي عليه من معارف ينمو القدرات الفطرية ، ولكنه ينمو بطريق التجربة والاستطلاع أو بطريق الأفكار الناتجة عن التجربة ، فالنفس في مبدأ أمرها ليست بالتجربة أو الشريرة ولكنها تتجه إلى هذه الناحية أو تلك تبعاً لتأثير العوامل الخارجية ، أي تبعاً لما تتقبله النفس من آثار بطريق التجارب الاستعراضية وارتباط بعضها ببعض ، ويتج عن ذلك تهيئتان متراصفتان لها أهمية عظيمة في التربية هما :

١ - أن أم خاصية للعقل هي قدرته على هضم الأفكار والتجارب وربط بعضها ببعض .

٢ - أن التربية التي تعين ما يستقبله العقل من الأفكار، وتحدد الوسيلة التي بها تتشابك هذه الأفكار فتكون منها العمليات العقلية السامية هي - لهذه الأسباب - القوة الفعالة في تشكيل العقل والأخلاق .

ومن ثم نرى أن مبادئ هربارت التربوية تقوم على وظيفة العقل التمثيلي التي تعتمد على الترابط أو التداعي ، وليس عما يعنى المدرس فيما يخص أهمية هذا المبدأ ما إذا كان هناك من يتفق مع هربارت في إنكاره جميع الدوافع الفطرية العقلية أولاً ؛ إذ أن هذه القوى الأساسية لا يمكن التحكم فيها وأحسن شيء يستطيع المدرس عمله على أى حال هو توجيه النمو العقلي بضبط هذه العمليات الترابطية . وعلى هذا الأساس يحدد دى جارمو ، عمل المدرس فيقول :

« إن وظيفة المدرس الأساسية هي تلقين المعلومات بطريقة تجعلها تهضم بسرعة على أساس متين نافع ، وهذه لا تعدو أن تكون مشكلة ترابط الأفكار ترابطاً واقعياً ، وسواء أكان العقل بذرة أو عدة بنور قابلة للنمو أم كان بناء على أهمية التشديد فإن العملية واحدة من وجهة نظر المدرس ، فلا بد للمدرس من معرفة شيء عن معلومات الطفل السابقة وميوله حتى يتمكن من استغلالها ، كما أنه يجب عليه أن يتخير مادته مراعي الأهداف النهائية ، وكذا مدارك الأطفال ، ومن الواجب عليه أيضاً تنظيم المادة مراعي خبرات التلاميذ السابقة ، ومراعي أيضاً تلك التي يريد إيصالها إلى أذهانهم . وبعبارة أخرى : يجب أن تكون الدراسات متناسقة بعضها مع بعض ، كما أنه يجب على المدرس أن يوفق بين أساليبه التعليمية حتى يضمن سرعة فهم

الأطفال وطول مدة احتفاظهم بهذه المادة التي يعطيها هم ، وكل هذا مرتبط  
تمام الارتباط بالحصول على الخبرات الجديدة على الأساس السابق الذكر ، .  
فالترباط - ويقصده به هضم الأفكار الجديدة بمجموعة أفكار سبق الحصول  
عليها - هو المبدأ السيكلوجي الأساسى الذى طبقه هربارت على التربية على  
أن الغرض النظرى لهذا المبدأ كان من عمل هربارت ، أما تطبيقه العملى  
فهو من عمل أتباعه .

### معنى التربية والغرض منها

قد اشتق هربارت فكرته عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها  
من الأخلاق، فمن ناحية نجد أنه يعارض المذهب الجبرى أو مذهب القضاء  
والقدر ذلك المذهب الذى يجعل التربية مستحيلة أو - على الأقل - عملية  
آلية لأن الشخصية وفق هذا رأى تشكل بقوى خارجة خروجاً تاماً .  
ومن ناحية أخرى : فقد عارض هربارت مذهب الحرية التامة للإرادة .  
تلك الحرية التى جعلت التربية الحلقية لا قيمة لها لأنه وفق هذا رأى تكون  
الإرادة لها الحرية المطلقة فى اختيار ما تشاء مستقلة عن هذه القوى المهيمنة  
عليها ، وعلى هذا فإن الإرادة ليست بملكية يمكن أن تصدر أعمالاً مستقلة عن  
الأفكار أو العمليات الفكرية وظيفية من وظائف العقل تعتمد اعتماداً كلياً  
على الأفكار والتجارب وتتشأ عنها هذه الفكرة الخاصة بالإرادة هى فكرة  
أساسية ، ويبنى أن نضعها نصب أعيننا كلما عرضنا لأى نظرية من نظريات  
هربارت .

فالإرادة إذن هى وليدة العمل أو الخبرة ، وليس كما تفهم عادة بأنها  
علة المحددة للفعل ، والعملية التراجعية عملية أساسية وذلك لأن الأفكار  
تؤدى إلى العمل ، والعمل يحدد الأخلاق . فالغرض من التربية عند هربارت

أخلاقي : « فالعمل الوحيد والكلّي للتربية يمكن أن يلخص في كلمة الأخلاق. »  
هذه هي الجملة الافتتاحية لكتاب العرض الجمالي . ثم أن قوله : « إن لفظ  
( الفضيلة ) يعبر عن الغرض من التربية جميعه . » هو عبارة من عباراته  
الواردة في كتاب « المبادئ التربوية » ، والفضيلة في نظر هربارت هي :  
« الحرية الباطنية التي تطورت إلى حقيقة واقعة ثابتة في الفرد . » أي إن  
الفضيلة نتاج تطوري ينشأ في كل فرد وهي تنتج بعد سلسلة من الخبرات ،  
لأن كل علاقة تؤدي إلى حكم مستقل بالاستحسان أو الاستنباع عليها ،  
وبما أن هذه الأحكام لا يعوزها برهان ، ولكنها تصدر مباشرة من تأمل  
العلاقات ، وبذلك تشبه أحكام النوق فإن هربارت سماها الأحكام الجمالية ،  
وأول مقالة فلسفية له عن التربية كانت تحت عنوان « العرض الجمالي للكون  
على أنه هدف أساسي للتربية . »

وقد سار هربارت على نهج تحليل يستأوزي لأصول الإدراك الحسي ،  
وهي : العدد ، والشكل ، واللغة . بل أنه سار فيه إلى مدى أبعد من ذلك  
فوجد من الضروري إضافة عناصر أخرى مختلفة ، وبخاصة عناصر النوق  
وعنصر التفضيل ، وقد جمع بين الاثنين وجمعها تحت قاعدة واحدة هي :  
« ما ليس من الضروري ، أن يكون ، ولكن - ما ينبغي ، أن يكون . » وهذه  
العناصر تسمى « التجارب الجمالية » ، التي تتضمن بما هو ملائم ، وما هو جميل .  
وما هو خلق ، وما هو عادل ، وتلخص هذه كلها في عبارة واحدة هي :  
« كل ما يؤدي التفكير الكامل فيه في صورته الكاملة إلى السرور . » والغرض  
الأساسي من التربية هو تنمية الاتجاه إلى تفضيل ما يجعل « الحرية الباطنية ،  
حقيقة واقعية راسخة في نفس الفرد . » والطريقة الموصلة إلى هذه النتيجة  
تتضمن استعراض العالم استعراضاً جمالياً بالوسائل الثلاثة المذكورة آنفاً  
وهي :

١ - التجربة

٢ - والاختلاط بأفراد النوع الإنسانى .

٣ - التعليم .

وقد ذهب هربارت إلى مدى بعيد فى تحليل الفضيلة الشخصية الخلقية فلم يتركها فى حدوده الصورية ولكن وجد خمس علاقات أو مبادئ خلقية .

١ - وأول هذه المبادئ هو الحرية الباطنية - أى إيجاد انسجام بين الرغبة من جهة وبين العقيدة والبصيرة من جهة أخرى . وإلى ذلك أضيفت حرية الإرادة والمهارة العملية أو الكمال ( وهو ما كان يسميه الإغريق الاتزان أو الانسجام ) والميل إلى عمل الخير أو حسن النية والعدالة والإنصاف أو الخبراء .

ولهذه العناصر الفردية عناصر اجتماعية تقابلها فالحرية الباطنية تقابلها فكرة مجتمع مثالى ، والمهارة العملية يقابلها النظام الثقافى والرغبة فى عمل الخير يقابلها نظام الحكومة ، والعدالة يقابلها النظام القانونى ، والإنصاف يقابله نظام الأجور ، والمكافآت ، وهنا يكون هربارت اتحاداً بين المثل العليا لأخلاق الفرد ، وبين الناحية الخلقية للحياة الاجتماعية ، ومن هذه العلاقات يتكون النظام الأخلاقى ، ولذلك كانت مهمة التربية هى تكوين الشخصية الخلقية ، التى تقف ثابتة لا تتزعزع فى معركة الحياة ولا تظهر آثارها فى قوة الأفعال الخارجية فحسب ، ولكنها تبنى على أسس قوية ثابتة قوامها البصيرة الخلقية والإرادة المستتيرة .

٢ - وبعد تحديد الهدف من التربية تظهر لنا نقطة ثابتة تتعلق برأى هربارت فى طبيعة التربية فوظيفة التربية الحقيقية هى :

(١) أنها تمد العقل بالأفكار ، والتجارب .

(ب) عل أسس هذه التجارب . والأفكار تكمل دائرة التفكير في ضوء الأفكار ، وبواعث الأفعال .

ومن هذه الأفكار والتجارب تتكون العناصر التي يترب منها العقل كما قلنا من قبل ؛ وعند هذا الحد يقف يستأوتزى ، ولكن هذه النقطة الثانية التي أخذت مرتبطة بالنقطة الأولى هي التي لها أهمية بارزة في نظرية هربارت ، وتعتمد الأخلاق على حسن النية ، وعلى المعرفة ، وهاتان تعتمدان على حالة الإنسان الثقافية العامة ؛ أو بمعنى آخر : على الأفكار التي تتكون نتيجة لتفاعل الأفكار والتجارب البدائية لأنه ليس في عقل الفرد وظيفة مستقلة للإرادة فإ العمل إلا نتيجة للوافع أو الرغبة الناتجة من العناصر الأولية متأثرة بحسن النية المنبعث من المصدر نفسه ، وهنا تأتي أهمية تعاليم المدرس ، وهاك موجزاً ذكره هربارت في كتابه « العرض الجمالى :

« إن العمل الذي يقوم به التلميذ في اختيار ما يصلح ونبد ما لا يصلح هو بعينه تكوين الأخلاق : لأن هذا يؤدي إلى تكوين الشخصية الشاعرة بذاتها ولا بد أن يحدث هذا التكوين في عقل التلميذ نفسه وأن يكمل بنشاط التلميذ الخاص لأنه من العبث أن يحاول المدرس أن يخلق القدرة على عمل كهذا ويسكبها في روح تلميذه ولكن عليه أن يعتقد في إمكانه أن يهيئ للمقدرة الخلقية الموجودة فعلا لدى الطفل والتي يوثق بها في حالته الطبيعية الظروف التي تحتم عليها أن ترقى إلى مرتبة الشخصية الشاعرة بنفسها رقباً أكيدا لا يتطرق إليه الخطأ ، هذا هو ما يجب على المدرس أن يتيقظ له بقدر ما يمكن وهو الذي يجب عليه أن يوجه جميع جهوده إلى تحقيقه وجعله حقيقة ثابتة وإلى فضه وتشجيعه وقيادته . »

٣ - ونعرف النقطة الثالثة في نظرية هربارت باسم « تكوين الأخلاق »

وهذه تعتمد على تشكيل الإرادة بطريق عملية التعليم التهديبي ، وهذه تنشأ عن مبدأين غير رئيسيين هما : -

( أ ) أن هذه الأفكار والخبرات التي يتكون منها العقل يمكن أن يلحقها التشكيل بطريق العملية الترابطية ، .

( ب ) أن هذه الأفكار توجه السلوك وتحدده .

فالسلوك والحلق يعتمدان مبدئياً على نوع هذه الأفكار التي يحصل عليها العقل ، كما يعتمدان أيضاً على الطريقة التي بها قد حصلت لأن تقدير الأخلاق أو قيمة الأخلاق وكذلك التعليم العقلي يعتمد كل منها على أنواع الطرق السيكولوجية في بناء الأفكار الأكثر تعقيداً . وبمعنى آخر . أن مهمة المدرس هي أن يبنى الأخلاق ويكون العلاقات بين الأفكار التي يتكون منها عقل الطفل ويعمله هذا يشكل سلوك الطفل ، ويتبع ذلك تكوين أخلاقه وشخصيته وإذا كانت كل هذه الأفكار الأولية قد تكونت تماماً وبدون نقص ، وإذا كان الانسجام والصلات بينها قد تأسست ، وإذا كانت هذه الأفكار قد اشتقت من المعاملات الاجتماعية فإن العطف الملائم أو حسن النية ينمو أيضاً ، وبذلك يتم تكوين الأخلاق ، والتليذ حين ينبذ ما هو خطأ وشر فإنه في الوقت نفسه ينمي ذاته الحقيقية . وهو د نموي يستكشفه التليذ حين يختار ما هو خير ، وينبذ ما هو شر . ثم يعبر هربارت عن مدى ما يستطيع المدرس عمله في الوصول إلى مثل هذه النتائج فيقول :

« إن القدرة على التربية والتعليم لا تحددها الصلات الموجودة بين الملكات العقلية المتميزة المتعاقبة ولكن تحددها العلاقات التي بين الأفكار السابق الحصول عليها ، والتي بينها وبين الكائن الحي العضوي ، . وكما سبق أن رأينا فإن طبيعة هذه الأفكار أو العلاقات القائمة بين هذه الأفكار يمكن تعديلها بالتربية ، ولا تقصد بالتربية التعليم العادي الذي تقوم به المدارس الذي



جاهد ضده هربارت كإفعل بستالوتزى من قبل . هذا على الرغم من أن هربارت  
 لم يكن لديه الكثير مما يقوله فيها كما لم يكن اتجاه بستالوتزى في التعليم كافياً .  
 « إن التعليم في شكل مجرد إلقاء المعلومات ليس بكاف لضمان معارضة  
 الأخطاء أو للتأثير في مجموعات الأفكار القائمة بالعقل المستقلة عن المعلومات  
 التي نلتقي . ولكن التربية يجب أن تسعى بالطفل في سبيل الحصول على هذه  
 الأفكار ، وذلك لأن المساعدة التي يمكن أن يقدمها التعليم لبناء الأخلاق  
 تعتمد إلى حد كبير على الأخذ بنواحي هذه الأفكار والاستمساك بها .  
 والتعليم لا يوصف بأنه تربوي إلا إذا عدل مجاميع الأفكار العقلية  
 التي حصل عليها العقل وجعل منها وحدة جديدة أو وحدات متناسقة وإلا  
 إذا كان بذلك سبباً في ضبط السلوك وتوجيهه ، فالإرادة ما هي إلا فكرة  
 قد مرت بتطور كامل تمت فيه دائرة الأفكار مبتدئة من الميل أو الاهتمام  
 ومنتية بالعمل فهذا التعليم التربوي أو التهذيب الذي يحدد الإرادة ، ويكونها  
 أو الذي يحدد الإرادات . ويشكل الأخلاق هو ما يجب أن تقوم به المدرسة ،  
 والوسيلة المباشرة لهذا التعليم التهديبي هو إثارة الاهتمام المتعدد الجوانب  
 أو الاتجاهات .

### وسائل هربارت وطرقه

كيف يصبح التعليم أمراً تهديبياً أو تربوياً ؟ إن عرض قانون الاهتمام  
 أو الميل الذي سألشرحه في عبارات موجزة هو عماد ما كتبه هربارت  
 في كتابيه المنظمين الذين يشملان « علم التربية » ، وخلاصة المبادئ التربوية ،  
 وما كتبه شراح مذهبه وشرحه أتباعه من بعده .

« إن الهدف الأساسي من التعليم يمكن أن يتلخص في عبارة واحدة هي

الفضيلة ، ولكي تتمكن من تحقيق هذا الهدف النهائي للتربية يجب تحقيق أهداف أخرى قريبة ، ويمكن أن نطلق عليها اسم الاهتمام المتعدد الجوانب ، وإن كلمة الاهتمام تتضمن ذلك النوع من النشاط العقلي الذي من عمل التعليم أن يحركه وينميه . فجرد المعرفة ليس بكاف لأتينا تفكر في هذه على أنها مخزن أو مدد من المعلومات قد يمتلكها الإنسان أحياناً وقد لا يمتلكها ، ومع ذلك يظل في الحالة نفسها التي هو فيها . ولكن من يحصل على هذا القدر من المعلومات ثم يسعى في الحصول على قدر آخر جديد لا بد أن يتولد لديه ميل نحو هذا الجديد أو اهتمام به . ولما كان هذا النشاط العقلي المسمى بالاهتمام متنوعاً وجب علينا أن نضيف قيداً آخر يحدد معناه ، ذلك القيد هو المتعدد الجوانب .

هذا هو الاتجاه الذي اتبعه هربارت في أحدث مؤلفاته في معالجته للموضوع فالاهتمام في نظره نشاط عقلي أو حالة عقلية تصحب عملية الحصول على فكرة .

وعلاقة هذا الميل المتعدد النواحي لشخصية التلميذ ، ولعمل المدرس قد عبر عنه هربارت بوضوح في أقدم مؤلفاته المنظمة وفيها يعالج الموضوع فيقول :

« لا بد أن يكون لدى كل رجل شغف بتناول جميع أنواع النشاط ، وأن يتجه كل شخص اتجاهاً خلقياً في تناول أحد هذه الأنواع ، ويتوقف تحديد النوع الخلقى على اختيار الشخص ، وعلى العكس من ذلك يكون تكوين قابلية الإنسان المتعددة النواحي أو مقدرته على تقبل الآثار المختلفة من الخارج فهذه لا يمكن أن تنمو إلا بعد أن يبدأ الشخص ببذل جهوده الخاصة في نواح متعددة وتكوين هذه القابلية المتعددة النواحي من شئون التربية ، ولذا يطلق على الجزء الأول من الهدف التربوي اسم : الاهتمام

المتعدد النواحي ، الذي يجب تمييزه من الاهتمام المبالغ فيه الذي يلي عنه الحديث الخرافي في كل موضوع ولما لم يكن هناك هدف من أهداف الإرادة أو اتجاه من اتجاهاته الخاصة يثير اهتمامنا أكثر من غيره فتحن نضيف إلى الاسم السابق قيداً جديداً أو صفة جديدة : هي « المناسبة » وبذلك يصير الاسم الكامل لهذا الهدف هو : ( الاهتمام المتعدد النواحي المناسبة ) .

ولما كانت الاتجاهات الإرادية وليدة الأفكار فقد وجب أن يتكون لدى التلميذ « ميل » نحو موضوعات لدراسته لأن هذا هو الطريق الوحيد الذي بواسطته ترتبط هذه الأفكار ارتباطاً حيوياً بمحتويات العقل . ولكي تؤثر هذه الأفكار في العقل وجب أن تكون ليول دائمة ، فعملية استئارة الميل ليست بمجرد وسيلة لاستمرار الانتبا إلى الدرس ، ولكنها وسيلة للحصول على الانسجام بين الأفكار الجديدة أو المحتويات الجديدة بالتأليف بينها حتى يمكن أن تدخل في تركيب هذه الوحدات الجديدة في عقل الطفل وبذلك يتكون أساس جديد ثابت للسلوك ومثل هذا الميل يبقى بعد أن تتم عملية التعلم أو الترابط . وإذا ما تحول الميل الواحد إلى ميل متعدد الجوانب تكونت الأخلاق المتناسقة المسججة ، وأهم وظيفة للمدرس هي أن يحول ذاتية التلميذ إلى ذاتية متعددة الجوانب وذلك بتنمية هذه الميول المتعددة عن طريق التلقين أو التعليم وبذلك تنتج الأخلاق ، فالذاتية أمر لا شعوري ، أما الشخصية الخطية فأمر شعوري « فهناك ذاتيات كثيرة . وما فكرة الاهتمام المتعدد الجوانب إلا واحدة منها » .

على أن هذا الاهتمام المتعدد الاتجاهات هو كل تفرع عنه ذاتيات يمكن قياسها في ضوء هذا الكل ، وعمل المدرس هو أن يتخذ ذاتية التلميذ مبدأ لإرادة عدد ميوله دون أن يغير في تناسب أو في الشكل العام للميل

المتعدد الجوانب ، والعمل الذى يقوم به الفرد لا يغير الشكل العام للبول المتعددة ، على أن العمل الذى يقوم به الفرد هو وحده الذى يغير دائماً من حدود ذاتيته العامة وذلك كما ينمو بالتدرج فى نقطة من نقط جسم ثلاثى غير منتظم شكل كروى لم يكن قادراً قط على تنطية أطراف هذا الجسم الثلاثى . .

وهذه الزيادات التى تمثل قوة الذاتية قد تبقى مادامت لا تفسد الشخصية الخلقية ، ويحدوها تتخذ حدود الذاتية العامة أى شكل من الأشكال ، وعمل المدرس عندئذ هو أن يخرج الذاتية بالاهتمام المتعدد الجوانب ، وإذا تمكن من القيام بذلك يمكن بناء شخصية الفرد الخلقية بسهولة وفرض سلطتها على الفرد . .

ولكى يتمكن المدرس من عمل ذلك يجب أن يهتم بأمرين :  
أولاً : اختيار المادة المناسبة وجعلها موضوعاً للدراسة ، وهذه المادة يجب أن يتوفر فيها غرض التجارب وفرصة الاحتكاك بالغير .  
ثانياً : أن يبحث عن أمثل الطرق للتعليم وبذلك يمكن تنظيم المعلومات تنظيمًا ينسجم مع تطور نمو الطفل السيكولوجى بحيث يكون هذا الاهتمام المتعدد الجوانب نتيجة حتمية له .

#### تجميع مواد الدراسة :

قد أدى المبدأ الأول إلى قيام فكرة تجميع أو ربط مواد الدراسة ، وقد ذكر هربارت أن أشعار هومر أحسن مادة يمكن أن تدرس لتربية الأطفال ، إذ أننا نرى أن فى شباب الجلسن البشرى توجد مظاهر النشاط نفسها ، والميول الموجودة فعلاً فى شباب الفرد : على أن يتبع دراسة أشعار هومر دراسة أجزاء مناسبة من الأدب الإغريقى واللاتينى ، ويرتبط

بهذا دراسة بعض مراحل التاريخ المختارة أو المنتقاة على هذا الأساس - أساس تعاقب الميول المعقنة وما يتبع ذلك من المواد الموضوعية - على أن هذا الرأي لم يثبت أن وسعه أحد أتباع هربرت وهو زيلر ، فقد طبقه في التربية في شكل « نظرية عصور الثقافة » ، وخلاصة هذه النظرية أن عصور الثقافة في نمو الجنس البشرى توازيها مراحل النمو العقلي للفرد ، فلكي تتبع النظام الطبيعي للنمو السيكولوجي للطفل وجب أن نختار مواد الدراسة ونرتبها وفقاً لمراحل النمو الثقافي للجنس البشرى ، فنظرية العصور الثقافية نظرية عرضية لفكرة تجميع الدراسات ، ولكن أهميتها ترجع إلى أنها وسيلة من وسائل تحديد المادة واختيارها وتنظيمها . على أن فكرة التجمع ذاتها تتطلب أن مادة الدراسة يجب أن تتجمع بشكل يحفظ طبيعتها وحياتها ، تلك الوحدة التي هي عنصر أساسي لتكوين دور موحد في الفرد ، وبعبارة أخرى يجب أن تترابط مادة الدراسة بحيث يستطيع الطفل إدراكها برمتها كما تعرض ، وبذلك تقوى هذه الميول المتعددة الجوانب ولا تفكك أوصالها ولا تقضى على إنسجامها فتضعف شخصية الطفل وذلك بعدم ارتباطها أو عدم تشابها .

وقد تمكن هربرت وأتباعه المقربون من إعداد خطة لتركيز مواد الدراسة عمادها توحيد جميع مواد الدراسة وجمعها حول محور واحد ، وهذا المحور هو إما الأدب وحده وإما الأدب مرتبطاً بالتاريخ وقد وضع بعض أتباعه وخاصة بعض مواطنيه خططاً متعددة مفصلة للتوفيق بين مواد الدراسة ، على أن هذا التوفيق لا يرى إلى البحث عن نقطة مركزية للدراسة ولكنه يقبل عدة مراكز فثلاً اختار في خطته خمسة مراكز ذات قيمة واحدة مختارة لقيمتهما المنطقية والسيكولوجية وهذه الواحدات يجب أن تنظم بحيث يجعل تنظيم المادة متمشياً مع الاعتبارات السيكولوجية .

وبشكل يجعل الارتباطات بين المواد أمراً واضحاً ، وكثيراً ما اتخذت عدة  
قطر مختلفة للتجميع في مراحل التعليم الأولى مبنية على الدراسات التاريخية  
أو الأدبية أو على دراسة مشاهد الطبيعة أو على النشاط الاجتماعي كما رأى  
فردل ، أما في مراحل التعليم الراقية فلم تكن هناك حلول كثيرة . هذا  
إذا استثنينا فكرة التوفيق بين الدراسات

### الطريقة العامة

وقصد بها كيفية عرض المادة أو عرض أى جزء من أجزائها ، وهى  
طريقة عمادها طبيعة النشاط العقلى وتستمد قوتها من الطبيعة التمثيلية أو  
الترابطية لتنمو العقلى ، تلك الطريقة التى سبق أن شرحناها على أنها أساس  
للتربية الهربارتية . ومنذ بداية الحركة الحسية الواقعية ظهرت الطريقة العامة  
فى التدريس .

وكان هربرت أول من زاد على هذه الطريقة وفصل فيها حتى أصبحت  
طريقة من طرق التعليم يستلزمها المدرس . وعاد هذه الطريقة عدة  
خطوات لا تحددها طبيعة المادة ذاتها ولكن تحددها الطريقة التى يعمل بها  
العقل والتى بها تتسع دائرة الشعور ، وهذه الخطوات يجب أن تتبعها فى كل  
وحدة من وحدات التعليم ، كتدريس المحفوظات ( على ما يظهر ) على أن  
بعض الوحدات التعليمية لا تخضع فى طريقها لطبيعة المادة أكثر مما تخضع  
للزمن المحدد .

وليس هناك من ميزة معينة فى هذه الخطوات ذاتها كما أن الهدف الذى  
يرمى إلى تحقيقه هربرت لا يتحتم الوصول إليه بمجرد التطبيق الشكلى لهذه  
الخطوات فى دروس المحفوظات وهذه الطريقة لا تبدو أن تكون شكلاً  
من الأشكال يساعد فى تحقيق الهدف الإسمى من التلقين أو التعليم وهو شكل

ولأن فرضنا جدلا أن المدرس الذى ينجح فى تحقيق الغرض منه قد يكون جاهلا به جهلا تاما ، وحتى أن المدرس الملم به قد ويتبعه فى أغلب الحالات وهو غير شاعر باتباعه .

إن الوظيفة المباشرة للتعليم هى تزويد العقل بالأفكار وإيجاد العلاقة المناسبة بين بعض هذه الأفكار وبعض التأليف بينها وتوجيهها بحسن النية أو بالمشاركة الوجدانية الأمر الذى من شأنه أن يؤدى إلى الأعمال الخلقية على أن معنى الاهتمام الذى يحمل بين ثناياه مظاهر النشاط الذى يتجلى فيه نشاط العقل وتوسيع نطاقه ليشمل شخصيته أو طبيعة متعددة الجوانب يمكن أن تنفرع منه خطوات معينة هى : الملاحظة ، التوقع ، والطلب والعمل ، ويتج عن هذا أن التعليم الذى يهدف إلى تكوين هذا الميل المتعدد الجوانب ، ويجب على وجه العموم - أن يسير ، وأن يربط ، وأن يعلم ، وأن يفلس ، وفى الأمور المتصلة بالناحية الوجدانية يجب أن يكون التعليم ملاحظا ومستمرا ، وفاعلا ، ونشيطا فى مجال الحقيقة ، ويرتبط بهذه المراحل خطوات التعليم الخمس الشكلية وهى . الوضوح - والربط - والنظام - والطريقة ، ويمكن أن نعتبر هذه الخطوات المبدأ الأساسى للتعليم أو على الأقل المبدأ السيكولوجى الأساسى له ، وتقصد بالوضوح فهم موضوع معين وهو ما يقصده بستانو ترمى من الملاحظة . أما دليله ، الذى نرى خطه هربارت عند تطبيقه إياها على التعليم الأولى فقد جعل هذه الخطوة اثنتين :

الأولى : الإعداد أو التحضير وهو أن يستدعى إلى العقل الأفكار القديمة المرتبطة تمام الارتباط بالأفكار الجديدة التى يراد توصيلها للعقل

وتنظيم هذه الأفكار بشكل يشرح معنى الأفكار الجديدة ويعمل على تعميق الأمر الذي تمدته في العقل .

والخطوة الثانية : هي العرض الفعلي وذلك بحيث يمكن إساعة الأفكار الجديدة وهنا ترتبط الأفكار الجزئية الأساسية بعضها ببعض وتوضح الفكرة العامة .

أما الخطوة الثالثة : فهي خطوة الربط ، ويقصده الصلة الحقيقية بين القديم والحديث ، وهذه هي المرحلة الأولى في العملية الترابطية ، وهذا المزج المبدئى من عمل الخيال .

أما الخطوة الرابعة : فهي خطوة التنظيم وهي مرحلة فصل الفكرة العامة فصلا تاما عما انطوت عليه من أفكار جزئية خاصة . وحيدئذ يربط المدرك الكلى العلم بطريقة منظمة بالمعلومات السابق الحصول عليها بحيث تتكون من الجميع وحدة حيوية وهذا العمل من مستلزمات التفكير ، وتطلب التكرار ، والتعبير اللغوى بصورة محدودة واضحة .

أما الخطوة الخامسة : فهي خطوة الطريقة أو التطبيق وهذه هي مرحلة التفكير التقدّمى للتليذ إذ بها يتحقق المدرك العام الذى وصل إليه وذلك عن طريق مظاهر النشاط المختلفة ، ويجب أن يطبق الطفل بقدر ما يمكن مجموعة أفكاره بسرعة بمجرد اكتسابها على مظاهر نشاط حياته المحدودة وبهذه الطريقة تتطور أفكار الطفل وتندج في وحدة حياته العقلية الحيوية ومنها تنضج وترعرع حياته العملية وذلك بطريق الإيحاء والتوجيه .

إن ما قصناه لا يعد وأن يكون بالضرورة ملخصا عاجلا سطحيا لكيفية علاج هربارت للطريقة ، إذ ليس هناك مرب آخر نافذ البصيرة عظيم الإيحاء متمكن من فلسفته التربوية كتب في وظيفة التعليم المباشرة مثل هربارت



ويؤخذ من ذلك أنه من الناحية الفلسفية ومن الناحية السيكولوجية للتربية ومن ناحية المناقشات العملية قد برز أثر هربارت في شدة تأكيد أهمية التعليم وما يتبع ذلك من أهمية الطريقة الفنية التي يجب أن تتبع في حجرة الدراسة ولا سيما طريقة الالتقاء وكان اهتمامه بذلك أكثر من الاهتمام بالروح العامة كما كانت الحال بالنسبة لبستالوزي ؛ وبذلك يمكننا القول بأن هربارت قد لخص حقيقة نظامه مشيراً إلى تلك الحقيقة بقوله : « إن التعليم سوف يكون دائرة الأفكار وإن التربية سوف تكون الأخلاق ولا قيمة للتأنيـة بدون الأولى ، وفي هذه النظرية تلحس جميع مبادئ التربية » .

### الحركة الفروبلية :

#### مميزاتها العامة

كانت الحركة الهربارتية حركة مبدئية لفلسفة التربية ، ومن مبادئ هذه الحركة اشتقت الطرق العملية المناسبة المختلفة باختلاف الزمان والمكان والمفسر .

أما الحركة الفروبلية فقد كانت على نقيض ذلك إذا كانت حركة تهتم بمرحلة واحدة من مراحل التعليم هي مرحلة الرياض ، ومن هذه الحركة نشأ في عالم التربية تذوق للمبادئ التي تحتوي عليها والتي أمكن تطبيقها على كل مرحلة من مراحل التعليم ، وهناك تناقض عظيم في وجهة النظر وفي نقطة التأكيد أو الاهتمام بين نظريتي كل من هربارت ، وفروبل إذ أن الحركة الهربارتية كما أشرنا من قبل تعنى بعملية التدريس وإبلاغ فن التدريس درجة الكمال .

أما الحركة الفروبلية فتمتاز بأنها تؤكد أهمية الطفل وميوله وخبراته

الروح السائمة ، والهدف والجو المدرسى والروح المعنوية في حجرة الدراسة .  
وهربارت يؤكد وظيفة المدرس ، والآخر يرفع من أهمية الطفل ، زد  
على ذلك أن هربرت قد أكد أهمية التعليم على أنها وسيلة من وسائل بناء  
الأخلاق ، أما فروبل فقد أكد مظاهر نشاط الطفل المستتارة ومظاهر  
نشاطه الموجهة .

وكل من بستالوتزى ، وهربارت ، وفروبل قد جعل الهدف من التربية  
بناء الأخلاق ولكن بستالوتزى يرى أن هذا الهدف يتحقق بوسائل خارجية  
أى بتعليم الطفل الفضائل الخلقية تعليماً مباشراً ، وبترية كل من اليد ،  
والرأس ، والقلب ، على افراد في وقت واحد ، أما هربرت فقد رعى إلى  
الهدف نفسه ، ولكنه اتخذ التعليم وسيلة لتحقيق ذلك لأن الأفكار تستثير  
الرغبات والرغبات تستثير العمل ، والعمل الذى توجهه الأفكار التى أمكن  
الحصول عليها بالاحتكاك بالغير يكون الأخلاق .

أما فروبل فيرى أن التربية إذ تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل ومن ثم  
إلى اكتساب الأفكار وتكوين الميول الإرادية المستقرة هى في الواقع  
عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية ولقد سبقت نظرية  
هربرت التربوية الأساس لبستالوتزى الذى يقوم على تدريب الإدراك  
الحسى وانتقل منه إلى التدريب على التآلف بين الأفكار ، والتمثيل التام  
لنتائج الخبرة وإدماجها في كيان شخصية خلقية مكوبة تكويناً حسناً وذلك  
لبناء الأخلاق .

أما فروبل فقد بدأ من النقطة نفسها ولكنه رجع إلى الخلف إلى  
الأساس الباطنى لطبيعة الطفل التى تبنى عليها الإحساسات غير المنظمة في

فترات الحياة الأولى حيث يتجلى لنا أن إمكانية التربية تنحصر إلى حد كبير  
في تنمية مظاهر النشاط الفعلي الوجدانية الإرادية .

ونجد لديه أن طبيعة العقل البشرى النزوعية هي الناحية الأساسية  
وليست هي الطبيعة الإدراكية كما هو رأى هربارت ، وإذا كان التطبيق  
العملي لآراء فروبل الجديدة قد اقتصر على مرحلة واحدة من مراحل التعليم ،  
هي المرحلة الأولى مرحلة رياض الأطفال فأتينا نجد أن هذه المبادئ نفسها  
كما تجلت في كتاباته الفلسفية كانت أساسية لجميع مراحل التعليم ، وما  
المحاولات التي بذلت لتطبيق هذه الآراء على المراحل العليا في الوقت الحاضر  
وفي المستقبل إلا المحاولات التي خلقتها الحركة الفرديلية الحقيقية ، ومعظم  
الآراء التربوية في الوقت الحاضر تتفق مع الآراء التي نادى بها فروبل إن لم  
تكن استجابة لها ، ولكي نشير إلى بعد المدى الذي وصلت إليه طبيعة هذه  
المبادئ نكتفي باقتباس عبارة واحدة من كتاب « التربية على أنها نمو » هي  
« إن ذلك الذي نريد أن يكون له الأثر الحقيقي الخالد الدائم السار التثقيفي  
التكويني في الطفل تلميذاً وحين يكون عالماً ورجلاً نشيطاً في المستقبل أريد  
بذلك أن العمل الحر المستقل يجب ألا يؤسس على الحياة كما تبدو في الواقع  
فحسب ولا يرتبط بالحياة فقط ، ولكن يجب أيضاً أن يتسم مع مقتضيات  
الحياة ومقتضيات البيئة ومقتضيات الزمان ومع الفرص التي تسمع بها ،  
ويجب أن يكون له بصفة خاصة أثر منه موقظ في حياة الطفل الداخلية  
ومن ثم يجب أن تنشأ عنه تلك الحياة بطريقة تلقائية ، وهذا هو طبيعة  
إعداد التربيوي للإنسان الذي يجب اتباعه والتمرن عليه ، وهذا هو ما اعتبر  
أمراً ضرورياً من أمور الحياة في الوقت الحاضر ، وهذا القانون عماده  
قانون الطبيعة وقانون العالم والقوانين الطبيعية الضرورية لتكوين الحياة ،  
الإبقاء عليه هو في نظري من مستلزمات الحياة واعتقد أن هذا المبدأ في

تطبيقاته العامة بالغ الأهمية لحياة الإنسانية ولحياة الأمم لدرجة أن تحقيقه بنسبة درجة اتصاله بالقوانين البسيطة التي لا يلحقها تغير ، يجب أن يكون عمل التربية جميعها في جميع مظاهر الاتصال بالحياة وتحت جميع الظروف ويتجلى هنا المظهران الهامان للتغيرات البالغة أقصى درجات الوضوح التي لحقت أمور التعليم في عصرنا الحاضر ، أما أولهما فترابط بالمتناهي ويهدف إلى أن مادة التعليم إذا أرنا لها أن تعمل على نمو عقل الطفل وطبيعته بأسلوب حقيق حيوي يجب أن تتقن من الحياة الواقعية التي تؤثر في حياة الطفل ، وتقع في دائرة خبرة ، وأما ثانيهما فتتم للأول ومؤداه الاعتقاد بأننا إذا أردنا أن نتج التربية النتائج المرغوبة من الناحيتين : الفردية والاجتماعية ، كان من الواجب أن تكون نتائج التعليم المدرسي مرتبطة ارتباطاً مباشراً بالحياة كما هي فعلاً وذلك عن طريق نشاط الطفل الذي يتوج عملية التعليم .

على أن الحركة الفردية إذا درسناها على أنها تنظر هذه النظرة في مشكلة التربية جميعها من وجهة نظر طبيعة الطفل . ونظراً لأن الحركة الفردية تعتمد على التفكير في مشكلة التربية جميعها من وجهة النظر إلى طبيعة الطفل ، وعلى القول بأن شخصية الطفل الإرادية أمر أساسي وعلى أن أساس تحديد جميع مشكلات التربية الأخرى يقوم على مبدأ النوع طريق النشاط الذاتي - نظراً لهذا كله كانت الحركة الفردية بقطع النظر عن ناحيتها الخاصة برياض الأطفال أقل وضوحاً في تأثيرها على العمل المدرسي من الحركة المبرراتية ، ومن ثم كان تتبع تأثير فروبل في فن التدريس أصعب من تتبع تأثير هربارت فيه ، ومع ذلك فن الواضح جداً من العبارة الافتتاحية أن هذه الآراء قد غزت جميع الأفكار التربوية ، وبالجملة يمكن أن يقال : أنه كلما اكدت المدرس مظاهر نشاط الطفل أكثر من تأكيدها لفنية طريقة التدريس وكلما سعت التربية في بناء الأخلاق والشخصية

أكثر من اهتمامها بمجرد القاء المعلومات وتدريب القدرات الإدراكية نقول  
كلما رأينا هذا أمكن لمس آثار فرويل .

فريدريك ولهم أوجست فرويل ١٧٨٢ - ١٨٥٢ م

من بين جميع مصلحي التربية كانت خبرة «فرويل» إلى جانب نظرياته  
تشبه إلى حد كبير خبرة بستالوتزي ونظرياته . وفي الواقع بدأت تجارب  
فرويل الجديدة ونظرياته الثورية من اتصاله المباشر ببستالوتزي . إلا أن  
تاريخ حياته لا يلقى ضوءاً كافياً على نظرياته . كما كانت الحال مع بستالوتزي .  
فنظريات فرويل لم تعد أن تكون تعبيرات تربوية عن النزعة الفلسفية  
السائدة في عصره ، وقد تبلورت في قالب فلسفي في مستهل حياته . زد على  
ذلك أن جهوده لم تكن موجهة إلى تحسين هذه الآراء من الناحية المنطقية  
بقدر ما كانت موجهة إلى تحسين تطبيقها من الناحية العملية . هذا بالإضافة  
إلى أنه كان لفرويل قوة خارقة للعادة في تحويل النظريات إلى أعمال ، وقوة  
في وضع الأصول العامة في صيغ متماسكة ، ومقدرة على وضع فلسفة ، وتنظيم  
تطبيق عملي للآراء التربوية الجديدة . ومهما يكن الأمر فإن محاولات «فرويل»  
في المعاهد التي أدارها لاخراج أفكاره الجديدة إلى حيز العمل كانت تشبه  
محاولات المصلحين السابقين ، ولم يمكن هذا راجعاً لحاجته إلى القدرة العملية .  
على الرغم من أنه كغيره من العباقرة قد وجد من الصعب العمل مع غيره  
من الناس . ولكن كان يرجع إلى الطابع المضطرب الذي ميز ذلك العصر  
الذي وجد فيه . كما يرجع أيضاً إلى أن طريق المصلحين دائماً وعراً ماداموا  
يريدون تخطي المألوف .

وكانت أعمال فرويل التربوية الأولى مشتقة متقطعة لا تهدف لغرض  
معين ، ولم تكن مرضية كما قال فرويل نفسه عنها فيما بعد لأنه لم تكن

هناك وحدة بين الموضوعات الدراسية ، ولا اتصال بين هذه الموضوعات وبين الحياة ، وكان شبابه مقسم بين نشاطه الجامعي ونشاطه العلمي العملي . فقد كان تلميذا تحت القرن لصاحب غابة ، وكاتب حسابات لعقارات كبيرة ، ومساحاً للأراضي ، ثم مساعد أمين متحف للعلوم البيولوجية ، وقد أدت هذه الخبرات إلى تبيجيتين هامتين هما : -

أولاً - حب عميق للطبيعة ، وتأكيده للحقيقة أنه عن طريق الطبيعة يتمكن الفرد من أن يؤمن بالوحدة بين الأفكار وبين تحقيقاتها العملية . تلك الوحدة التي تتأدى بها الفلسفة الجامعية . والتي لم تكن في يوم من الأيام في النظم التربوية .

وفي سن الثالثة والعشرين استدعى أن يكون مدرسا في معهد بستالوتزي في فرانكفورت . وهنا يكتشف العمل المناسب له ، وبعد سنتين يصبح مدرسا خصوصيا لثلاثة تلاميذ . فيأخذهم إلى معهد بستالوتزي في « فردان » حيث يعمل في تعاون معه . وإن لم يندمج معه اندماجا مباشرا لمدة سنتين آخرين . ومن هذه الخبرات يتجه غلظا للإصلاح في ميادين التربية التي بدأ يعد نفسه الآن لها بأكمال دراسته الجامعية . وبعد أن بشارك في المجهود المبذول لطررد نابليون حيث اشتراكا حماسياً . لاتفاق ذلك العمل مع ما كان ينادي به من الوحدة نجد أنه بعد ذلك يستقيل من إمانة متحف برلين في سنة ١٨١٦ ليتفرغ لعملية الإصلاح التربوي . وقد حفزه إلى هذا العمل ما شعر به من الحاجة الماسة إلى الوحدة ، ووضوح الفرض التربوي القائم في ذلك الوقت ، كما ألهمته خبرته بحركة بستالوتزي ، واكتشافه للوحدة في الطبيعة . وفي كوخ أحد الفلاحين مع خمسة من صغار الأطفال يفتح « فروبل » أول معهد له يسميه باسم « المعهد التربوي الألماني العام » الذي نقل إلى مدينة كهاوس سنة ١٨١٧ حيث غل فروبل عدة سنوات في سبيل

تحسين التربية كما فعل بستانويزى من قبل . وهنا يقابل المعارضة نفسها من السلطات صاحبة الشأن التي قوى مركزها في ذلك الوقت المعارضة السياسية لكل فكرة ثورية . ورغم أن العمل كان أكثر نقعاً من عمل بستانويزى لأنه كان يستند إلى أسس فلسفية أوسع وإلى خبرات عملية أكبر . فإن فرويل أظهر الحاجة إلى الحزم في الإدارة العملية ، وقد كان مجال عمله التربوي أكثر اتساعاً من مجال بستانويزى . وكان يتجه مباشرة نحو الدراسات الثانوية . وحتى سنة ١٨٢٦ بعد ظهور رسالته القيمة « تربية الإنسان » كان يردد آراء « كوميلوس » في هذا الموضوع ، ثم بدأ بعد ذلك يولى وجهه شطر العناية بسنى الطفولة الأولى . وقد ظل فرويل يدرس الأطفال عن كثب . مما مكّنه من توسيع مدى الانتفاع باللعب والنشاط التلقائي للأطفال أكثر من أى شخص آتى قبله . وقد أرسلت الحكومة سنة ١٨٢٥ مفتشاً للوقوف على مدى صحة الأغراض التربوية التي نسبت إلى معهد فرويل فكانت تقارير المفتشين بالإضافة إلى فكرة فرويل في سنة ١٨٢٩ في إنشاء معهد جديد مساعدة على إبراز فكرة فرويل الأساسية أكثر مما كان لأرائه الفلسفية التي أزعاجها سنة ١٨٢٦ . وهذه تلخص في أن الأطلاق يتجهون إلى الابتكار أكثر مما يقتنعون بالاستقبال أى تلقى المعلومات . وأن كل عمل تربوي يجب أن يؤسس على هذا الميل الفطري للأطفال أى يجب أن يعبروا عن أنفسهم بأفعالهم . . وهنا تقتبس جملة من تقارير أحد المفتشين المعادين لفرويل ولأرائه :

« إن النشاط التلقائي للعقل هو القانون الأول الذي تسير عليه مدارس فرويل - وبناء عليه . تنوع المعلومات التي تعطى هنا لاجعل من العقل الصغير صندوقاً صلب الجدران يخشى فيه جميع ما يمكن حشوه من أنواع التقود المختلفة القيم ، والعملة المتداولة في ذلك العالم ، ولكنها تلقن ببطء ،

وباستمرار، ويتسلسل وتقدم مستمر أى طبقاً لعلاقة موجودة في الطبيعة البشرية . ويسير التعليم في هذا المهد بثبات دون توقف من السهل إلى الصعب ومن الثاق إلى المهم مكيفاً تبعاً لطبيعة الطفل وحاجاته . حتى إن الطفل ليذهب إلى المدرس مدفوعاً بالرغبة نفسها الذي يذهب بها إلى اللعب .

وخلال ثمان أو عشر سنوات من المحاولات العملية الناجمة إحداهما في « بورجر دورف » حيث أجرى بستالوتزي إحدى تجاربه المشهورة تمكن فروبل أن يكون آراءه الخاصة بالتربية في السنوات الأولى . وفي سنة ١٨٢٧ في قرية « بلاكنبرج » الصغيرة قرب « كيلهاو » نجد أنه يخرج إلى حين العمل أول تلك المعاهد الذي سماه فيما بعد « رياض الأطفال » . وفي سبيل العناية لهذه المبادئ التربوية الجديدة نجد أن فروبل يكرس بقية حياته ، إذ أنه في هذه الأرض البكر كانت الآراء التربوية الجديدة أكثر ايضاحاً وأكثر تحقيقاً وادراكاً .

وفي خلال الفترة التالية مباشرة لتأسيس أول روضة للأطفال ظهر الجزء الأكبر من مؤلفات فروبل التي كانت تهدف أولاً إلى العناية العملية لمبادئ رياض الأطفال الجديدة وجعلها معاهد شعبية . وهذه المرحلة الأخيرة من آراء فروبل سارت بخطوات بطيئة . وبين سنتي ١٨٥١ ، ١٨٦١ لقيت رياض الأطفال مقاومة ضيقة منعت الحكومة البروسية تأسيس هذه الرياضة لاعتبارها ثورية في طبيعتها . ومن ناحية أخرى فإن الجهود التي قام به فروبل ظل مع شيء من التعديل الطفيف أساساً لطرائق التدريس في رياض الأطفال .

#### طبيعة مؤلفاته :

وفي العجالة التي سلسرد فيها مبادئ فروبل الأساسية يجب أن نعرف أنه على الرغم من قوة فروبل الحارقة للعادة في صب آرائه في قالب عملي



فإن آراءه الفلسفية ليس من السهل تفسيرها . وهي توصف إلى حد بعيد بعدم الوضوح والتحديد شأنها في ذلك شأن آراء بستالوتزى . وإن كانت من نوع معابر . ولما كان فروبل طابعه الفلسفى فإبنا نجد أن أفكاره مبر عنها بطريقة عاطفية أكثر منها بطريقة علمية .

ولما كانت المثالية عند فروبل تقوم على أشياء رمزية وخفية فإن تفسيرها تفسيراً دقيقاً من الأمور المستحيلة .

وقد كان فروبل متديناً ولكن بتأثير فلسفته ووجه الطبيعة كان دينه غالباً هو دين وحدة الوجود فى الفكر ، كما كان تعبيره أقرب إلى الأسلوب العاطفى المنصوص . وهذا أنتج بدوره المثالية الرمزية . إذ أنه يبحث دائماً عن سبب خفى فى أسهل العلاقات الظاهرية أى أنه كان غريباً عن عصره اهتم بالعلم إلى درجة كبيرة حتى فى النواحي السلبية كما كانت الحال فى النصف الأخير من القرن ١٩ ، وإلى هذه الحقيقة ترجع الصعاب التى تقابلنا فى تقدير فروبل . وفى عدم الإنسجام معه بل إلى معارضة بعض آرائه . على أن فلسفة فروبل وسيكولوجيته لم تترك الكثير الذى يجب أن يكمل أو يعاد على أسس جديدة من أساسها . وإن عملية الكمال أو إعادة تأسيس مبادئ فروبل متروكة لتعاليم العصر الحديث ، ويرجع تفجر ينايع التربية الحديثة إلى فروبل أكثر من رجوعها إلى هربارت أو بستالوتزى .

ومهما يكن من تأكيد فروبل « لمبدأ الوحدة » ، فإننا لا نجد أثراً لهذا المبدأ فى كتاباته ، ومثل هذه الوحدة تتجلى فى الأسس المستقرة الدائمة لتفسير الحياة ، والحقائق الواقعية ، ومشاكل التربية فى اتجاهات جميع نواحي تفكيره وأغراضها .

## قانون الوحدة أو الارتباط الداخلي على أنه أساس للثرية :

تقوم أفكار فروبل التربوية على أسس فلسفية كما كانت تقوم أفكار هربارت على أسس سيكولوجية . هذا بالإضافة إلى أنه كان لفروبل ناحية سيكولوجية كما كان لهربارت ناحية فلسفية . وعلى أساس الاعتبارات الفلسفية والسيكولوجية نجد أن هذين المصلحين التربويين قد اختلفا فيما بينهما اختلافا عظيما . فإن فروبل بنى آراءه على الفلسفة المثالية التي كانت سائدة في عصره . أي على فلسفة هامانويل كانت ، وشلنج ، وهيجل ، ونفخه . رغم احتجاج هربارت ، وفروبل عليها .

وكانت العقيدة الأساسية التي تقوم عليها هذه الحركة الفلسفية كلها هي البحث عن تفسير المظاهر الواقعية ، وكذلك عن شرح مظاهر الحياة من الناحية العملية في ضوء اندماج وجود كل من الطبيعة والإنسان في وجود الروح المطلق أو العالم . وليس الوجود المطلق هو المادة ولكنه هو الروح . الروح الشاعر بذاته ، وهذا الروح الشاعر بنفسه يتضمن الهدف من وجود العالم كما يتضمن السبب الأول في وجوده أو يئانا للمشا الوجود ومعناه سواء في ذلك وجود الطبيعة أو وجود الإنسان .

ومن هذا تلتشا الوحدة العامة التي في ضوئها يمكن تفسير ذلك التعدد البادى في الطبيعة وفي الحياة . وذلك أن الاختلافات الحقيقية الوحيدة هي الاختلافات الملاحظة في الوحدات الجزئية وما تفرع منها الداخلة في نطاق تلك الوحدة العامة الشاملة التي في ضوئها يتبين معنى هذه الاختلافات الظاهرية .

فهذا العنصر الروحاني ، وتلك الحقيقة الروحانية العامة كانت في نظر فروبل هي منبع جميع مظاهر الحياة ، ومصدر جميع مظاهر الوجود .

وكان الغرض من الترية في نظره هو توسيع دائرة حياة الفرد وإدراكه معنى هذا الوجود باشتراكه واندماجه في هذا الروح العام الشامل لجميع الكائنات . وإن هذا الارتباط الداخلي النفسى واتصاله بالعنصر الروحانى الخارجى كفىل بأن يفسر جميع مظاهر الوجود الحقيقى . وإن تحقيقه في حياة الفرد هو الحلف من الترية .

وتتضمن الفقرة الأولى من كتاب فرويل المسمى " ترية الإنسان " خلاصة كاملة لهذه النظرية وذلك حيث يقول :-

" هناك قانون أبدي يسيطر على جميع الأشياء ويحكم فيها . وإلى ذلك الشخص الذى يتملى " عقله - عن ميل وعقيدة - بما يتخالف هذا الرأى ، وإلى ذلك الشخص الذى يتمكن عن طريق تصويره العقل أن يدرك الوجود الباطنى في الوجود الخارجى ، وبطريق هذا الوجود الخارجى ، والذى يرى الوجود الخارجى يبدأ بطريق منطقى من الوجود الباطنى نعلن هذا القانون بوضوح وبصرامة في طبيعة (الوجود الخارجى) وفي روحه (الباطنى) وفي الحياة التى يتجلى فيها التوحيد بين الاثنين .

هذا القانون الشامل مؤسس بالضرورة على وحدة دائمة تتميز بالنشاط وبالحيوة ، وبالشعور بالذات ومن ثم بالخلود . وهذه الحقيقة كالوحدة ذاتها يمكن التحقق منها بوضوح إما بطريق العقيدة وإما بطريق البصيرة بوضوح وشمول متساويين في العالمين وعلى ذلك فالعقل البشرى القديداً للملاحظة المفكر لم يفشل قط ولن يفشل مطلقاً في إدراك هذه الوحدة التى تتجلى في الله سبحانه وتعالى ، لجميع الأشياء نشأت عن الوحدة المقدسة عن الله عز وجل ، وهى ترجع في أصلها إلى الوحدة المقدسة أو إلى الله وحده سبحانه وتعالى ، فالله هو المصدر الوحيد لجميع الأشياء ، وفي جميع الأشياء تحيا وتسيطر الوحدة

المقنسة ، أى الله وجميع الأشياء تحيا وتعتمد وجودها فى الوحدة المقنسة ، وبها أى فى الله وبه ، وهذا الإشعاع المقدس الذى يعيش فى كل شىء هو جوهر الأشياء ، وكل الكائنات توجد بواسطة الإشعاع المقدس الذى يتشرب حيا فيها ، وكل شىء فرد ، وكل كائن يشترك فى كيان هذه الوحدة الشاملة الشاعرة بنفسها ، تلك الوحدة التى تسبغ معنى على الشىء المفرد ، وعلى حياة الفرد ، والثرية تعمل على تحقيق هذه الوحدة وتعمل أيضاً على نمو الاتحاد الباطنى . وعلى توسيع نطاق هذه الجرثومة العالمية العامة التى توجد فى باطن كل فرد ، كما تعمل أيضاً على تنمية هذا الجوهر المقدس حتى يشارك كل فرد فى تكميل وجوده .

ويقول فرويل فى موضع آخر : إن مصير جميع الأشياء وأعمالها فى حياتها تهدف إلى أن تكشف عن جوهرها ، وبذلك تكشف عن وجودها المقدس ، وبذلك يمكن تحليل ذلك الشعور الدينى العميق الشامل الذى يتخلل جميع مؤلفات فرويل . إذ أن هذا الشعور ليس أمراً غريباً يبدو كأنه ملحق إضافى بل هو من مبادئ الفلسفة بمثابة الروح الذى يسرى فى الكائن الحى ، وبناء عليه فكل كائن حى وكل حقيقة تشترك فى كيان هذا الجوهر . وبقدر هذا الاشتراك يتمكن من الكشف عن هذا الجوهر أو من الوصول إليه ، إذا كان له وجود شعورى ومن ثم يستطيع كل كائن طبعى أن يكشف عن حقيقة الله .

ويمكن أن تتجلى الروح الإلهية فى كل شىء . فهذه الثرية إذن هو تحقيق هذا المصير .

ونمو هذا الجوهر وإدماجه فى الوحدة الكبرى المقنسة واتحاده بها فى الطبيعة ، فالطبيعة والكائنات جميعها سوى مظهر من مظاهر وجود الله سبحانه وتعالى وعامل للكشف عنه وهدف الموجودات كلها هو الكشف

عن الله وجميع الكائنات لا يتحقق وجودها إلا بوساطة الجوهر المقدس  
المنبث فيها وبسببه . وإن تكرارنا لهذه الآراء وما يماثلها ليس تظاهرا وإدعاء  
إذ أنها جزء من فلسفة فروبل والفلسفة في نظر فروبل ليست أمرا نظريا  
وإنما هي الحياة . وفي الحق أن هذا الاعتقاد هو نفسه القانون الأساسي للاتحاد  
الباطني ذلك القانون الذي أصبح أساسا وهدفا للتربية وفي كتاب فروبل  
« التربية عن طريق النمو » نجد يقرر الأسباب التي تبرز اعتباره قانون  
الوحدة قانونا أساسيا في التربية وتتلخص جوهر كلامه في هذا الموضوع  
فيما يأتي : -

- ١ - عن طريقه يمكننا أن نفهم طبيعة الطفل فهما تاما .
- ٢ - عن طريقه يمكننا أن نعتبر الفرد أو الطفل النقطة المركزية لجميع  
العلاقات الحيوية .
- ٣ - عن طريقه يمكننا أن نصل إلى هدف واضح ، وظاهر للتربية  
وإلى وسائل وطريقة مناسبة لتحقيق هذا الهدف .
- ٤ - إن التربية التي تستند إلى هذا القانون هي تربية عملية مادامت تتطلب  
عملا وتطبيقاً مباشرا
- ٥ - إن مثل هذه التربية تتناسب وهذا العصر العملي الذي يتطلب أن  
تتحقق في الحياة المثل العليا التي تكونت عن طريق الخبرة
- ٦ - إن مثل هذه التربية يمكنها أن تلائم نفسها لكل عصر من عصور  
الحياة ولكل مرحلة من مراحل نمو الطفل .
- ٧ - وهذه التربية التوحيدية تتناسب وعصر العزلة . والقضاء والفردية  
كما هي الحال في العصر الحاضر

٨ - إن مثل هذه الترية ينبغي أن تجعل أسمى الأفكار الفلسفية والأخلاقية واضحة وحقيقية في مترك الحياة .

٩ - إن مثل هذه الترية تمهد من نشاط حركة الهال النامية ومن آثار عصر الصناعة الفتاكة والآلية إذ أنها ستكشف وتقوى وتنسى قوة الطفل حتى يتمكن من المحافظة على نفسه في حماية شخصية استغلالية . ذلك لأنها تعلمه كيف يتصرف إزاء المادة وفقا لطبيعتها . وتضئ على العمل أهميته العظيمه . باعتباره نشاطا إبداعيا ، وتسمى قوة التفكير والإرادة والعمل . وبذلك تضع الأساس الحقيقي لبناء الأخلاق .

وقد استنبط فروبل من عقيدته في حقيقة هذه الوحدة اعتقاده بأن الطبيعة تكشف للطفل عن حقيقة الله . ومن هنا نشأ كل اهتمامه باستخدام الظواهر الطبيعية . وبدراسة الطفل للطبيعة وعرضه لهذه المادة عرضا رمزيا لقد رأى فروبل الوحدة في الحياة العضوية . ولذا كان من أوائل الذين أبدوا نظرية التطور العضوي وقد دعاه هذا إلى أن يعلق أهمية جديدة على أن يدرس الطفل وقد اعتقد أن الوحدة نفسها توجد في عالم الجمادات . وأنها صارت رمزا للطفل يشير إلى الوحدة العليا جميعها . وحدة التفكير والحياة وقد ترتب على اعتناق هذه الفكرة أن استنبط أفكاره الخاصة باستخدام الهدايا ، في مدارس رياض الأطفال . ولما نجد كثيرا عما هو خيالي بعيد عن الحقيقة فيما استنبطه فروبل من شعوره الخاص بالتعبير عن الروح الكلية العامة أو تجليها في نماذج الجمادات غير العضوية كالبلور . وإن ذلك ليظهر قصوره أوضح حين نجد أن الفكرة الأساسية غير مفهومة مطلقا . ولما نجد بين الفرد الجلسي وحدة أسمى فإن الفرد الجلسي يكونان في الواقع حياة عضوية واحدة ينبغي أن تمثلها المدرسة بصورة مصغرة . وبذلك تصير

المدرسة مجتمعا يتمكن فيه الطفل من أن يكشف عن جميع العلاقات الاجتماعية بشكل مثال مبسط . وبذلك تتضح وظيفة المدرسة الحقيقية باعتبارها وسيلة للتقدم الاجتماعى . كما أنها أداة للنمو الفردى . وفى حياة كل فرد توجد الوحدة نفسها ممثلة فى مراحل الطفولة والشباب والرجولة وهذه وحدة فشلت المدرسة فى إدراكها فشلا ذريعا حتى أصبحت التربية المدرسية نفسها أمرا صوريا لاغير . ولقد عرف فرويل هذه الوحدة كما عرف الارتباط العضوى بين مواد الدراسة المختلفة وجعله أساسا لإعادة تنظيم مواد المنهج . وكان فرويل فى هذا الصدد أدق من هربارت نفسه . وكان من نتائج ذلك أن حظيت نظرية عصور الثقافة - أو على الأحرى فكرة الربط بين المواد بتأييد - بين جماعة الفرويلين . كما كانت الحال بين جماعة الهربارتيين . على أنه لم يكن بين الفرويلين من استمسك بخط معينة فى تطبيق هذه النظرية . وبالمثل نجد أن قانون الربط الداخلى - أو الربط بين الذاتى والموضوعى - كان سببا فى أنه يسر لفرويل فكرته عن النمو العقلى وأدى أيضا إلى زيادة تأكيد الوحدة بين المعرفة والوجدان ومظاهر نشاط الإرادة . وهذه فكرة أساسية ومع أن فرويل لم يصنع هذه الفكرة فى عبارة سيكلوجية محسنة منظمة . فإنها أقرب كثيرا إلى الآراء العلمية الحديثة الخاصة بطبيعة نمو العقل وبمظاهر نشاطه من سيكلولوجية هربارت وعند كل نقطة وجد فرويل بين التفكير وبين الحياة وحدة يجب أن تنمىها التربية . فالتربية تصير فى هذه الحالة عملية التلاؤم التقدمى المستمر بين الفرد وبين الحياة الكبرى التى هى مصيره . . وفيها يجب أن يجد كيانه أى نفسه الحقيقية .

## الفور على أنه عملية للتربية :

إن الفكرة الفلسفية التي ينطوى عليها مبدأ الوحدة تتطلب أن يصحها القول باستمرار تطور جميع الأشياء وتوالدها . فذهب الفردية الذي ظهر أمره في عصر روسو يخلى الطريق لمبدأ الفور والوحدة العضوية . والوجود الحقيقى يصير من الناحية الفلسفية هو الوجود الروحاني أو العقل الذي يوصف بأنه مطلق الوجود يقوم على نفسه بنفسه أو يهيمن على ذاته بذاته وهذه الهيمنة الذاتية لا تنطبق على أصل الأشياء أو على وجودها لحسب ولكن تنطبق على العملية التي بواسطتها يمكن الاحتفاظ بعالم المظاهر ، وقد قدر التعبير العلمى عن هذه الفكرة الراجعة الآن التي عبر عنها تعبيرات تفصيليا سبسر ، وداروين ودولاس أن يكون سببا في ظهور نظرية التطور العضوى وقد اعتنق فرويل هذه الفكرة وطبقها على التربية قبل غيره ولا يتجلى هذا في عباراته النظرية الخاصة بطبيعة التربية وبعملياتها لحسب . ولكنها تعنى على استخدام المدايا وعلى مظاهر النشاط الواقعى في المدرسة معنى أعمق إذ أن هناك مبدأ أساسيا سائدا في الاثنين مؤداه أن كل نشاط لاحق يتضمن كل نشاط سبقه من قبل . وقد صار المبدأ الذى مؤداه : كل لاحق لابد أن ينشأ عن السابق مبدأ بلغ الغاية من العموص في مؤلفات فرويل المختلفة ، لأنه يتضمن كثيرا من المعاني التي تخفى على القارى العادى

وفي كتابه « تربية الانسان » نجد أن فكرته الفلسفية العامة قد برزت في طابعها الدينى كعادته . فاقه يخلق الكائنات . ويستمر في الإنتاج . وبدون انقطاع . وكل فكرة إلهية عمل وإنتاج وكل فكرة إلهية تظل تعمل بقوة إبداعية وبششاط إنتاجى أبدي لا نهاية له ، والتطور هو اتجاه هذه الوحدة الروح أو العقل - إلى أن تعلن عن نفسها في الصور المختلفة لنشاط الروح .



وما يصحبها من تغيرات ظاهرية . وما الترية إلا مظهر من مظاهر التطور العام . هي عملية نموها يتمكن الفرد من أن يتحقق من معنى الحياة . ومن الوحدة الشاملة لجميع الأشياء . التي لا يبدو أن يكون هو نفسه عنصراً فيها هي عملية نمو عن طريقها تتسع حياته . حتى ترتبط بالطبيعة . وتتمكن من الاندماج والمشاركة الوجدانية في نواحي نشاط المجتمع . ونستطيع المساهمة في خيرات الجنس البشرى وفي آمال الإنسانية .

ومع أن فرويل قد عبر عن هذه الآراء بأسلوب فلسفي عام . ومع أنه لم ينظمها تنظيمًا منطقيًا فإنه قد أبدع مجموعة التمارين المسماة بالهدايا والأعمال اليدوية التي عن طريقها يتمكن المدرس الماهر من تحقيق هذا النمو الموحد . على أن نواحي النشاط التي تتطلبها الهدايا والأعمال ليست مفيدة للدرس . وهامة الطفل فحسب ، ولكنها لها معنى أعمق عند أولئك الذين ينظرون إلى المشكلة بمنظار فرويل . لأنها تعد الوسائل المعدة إعداداً خاصاً ببصيرة فلسفية . والتي تهدف إلى نمو عقل الطفل وروحه أو على الأقل إلى مساعدته على هذا النمو لا يعتمد أو يتوقف على مجرد استخدام هذه التمارين كما وصفها الأستاذ ، وإن عظم الاهتمام الموجه إلى نشاط الطفل الناقب بل إنه يتوقف أيضاً على مدى مالدي المدرس من ذلك البصر نفسه بشئون الحياة وعالم الحقيقة . وعلى مدى مالدي عقل الطفل من النافع نفسه والعلم الشعوري بذلك المبدأ مبدأ وحدة الوجود . على أن استخدام الهدايا والأعمال لمجرد تسليّة الطفل في بيئته . وتزويده بالمعرفة أو مجرد ترفيهه بها . لا يحقق الخطوة الحقيقية المطلوبة لآراء فرويل ، ولا يمكن الحصول على الفوائد التربوية الحقيقية المقصودة من استخدام هذه الهدايا والأعمال ، أو القيام بأي عمل مدرسي آخر إلا إذا كان استخدامها على أساس مبدأ الوحدة وعملية التنمية . لحيث تحقق

المبادئ الحقة التي قصد إليها فروبل حيث يقول : إن ما يمكن في الكل يمكن في أصغر أجزائه ، وذلك الذي يمكن في الإنسانية بوجه عام يمكن أيضاً حتى في أصغر أطفالها وأقلهم ، ثم إن ما يمكن في الإنسانية بوجه عام ويتجلى حتى في الطفل كما ذكرنا فإنه يمكن في الطفل في حالة غفلة على صورة عنصر مجرد أوجرثومة ثم يعبر عن نفسه في أصغر جزء من طبيعته ، وفي الحق أنه يتجلى في هذا الجزء بصورة واضحة لكل عين روحانية نقادة .

وتتلخص الفكرة الأساسية التي ينطوي عليها كتابه « تربية الإنسان » في العبارة الآتية : إن الله سبحانه وتعالى لا يطعم ولا يحقن ، ولكن يساعد أحقر الأشياء وأشدها نقصاً على النمو والرقى تدريجاً في درجات الرقى وفقاً للقوانين الأبدية القائمة بذاتها المنمية لنفسها بنفسها .

وما التربية إلا تحقيق لعملية التطور في أرقى مظهر من مظاهرها كما تتجلى في الكائن الحي الإنساني . وعلى هذا النحو ينصح فروبل قبل غيره عن رأى في التربية قدر له أن يسود في المستقبل القريب .

### النشاط الذاتي : باده تبارك الطريق الذي تتخذ العملية التربوية :

إن فروبل حين يؤكد مبادئ النشاط الذاتي على أنه الطريقة التي بها تتحقق التربية بمعنى النمو السابق وصفه .

يرى من مرة أخرى على أنه ساهم في الحياة الفكرية البارزة في مستهل القرن التاسع عشر وعلى أنه كان أول من طبق تلك الآراء التي كانت مألوفة في الفلسفة والعلوم على مشاكل التربية ، أما فيما يختص بالتفكير العلمي فقد انقرضت الفكرة القديمة الخاصة بتقسيم أصناف الأحياء إلى أنواع مستقلة منفصل بعضها عن بعضها تمام الانفصال . وحل محلها الاعتقاد العام بمبدأ

النشوء والترقى أى تطور أشكال الكائنات الحية الدنيا أو أنواعها ونموها إلى أنواع عليا . ويعمداً الارتباط بين جميع أشكال الكائنات الحية .

وبهذه المناسبة نقول : إن وضع اسم بيولوجيا (علم الأحياء) في مستهل القرن التاسع عشر بالذات للدلالة على العلم الذى يبحث فى ضوء الكائنات الحية بوجه عام - هذا الوضع له مغزى ظاهر . فى ذلك الوقت ( ١٨٠٣ - ١٨٠٩ م ) نشر لامارك ، آراءه الخاصة بالقوى التى أدت إلى تطور الكائنات الحية العليا عن الكائنات السفلى ، ومن ثم يوضح عاملاً من العوامل الهامة التى تربط بين جميع أشكال الحياة .

وكانت هذه هى النظرية القائمة على استخدام الأعضاء أو إهمالها - تلك النظرية - التى لم تكن إلا تطبيقاً خاصاً لمبدأ النشاط الذاتى . وقد كان هذا التطور يعطى فى نظر معتقيه من العلماء والفلاسفة بأنه نتيجة للمؤثرات الخارجية كالنسخ - أما فى نظر لامارك ، فقد كان الحيوان أو الكائن العضوى نفسه هو العامل الأساسى . فكما أن استخدام الذراع أو أى عضلة معينة من عضلات الجسم ينتج عنه نمو أو تطور مطابق لهذا الاستخدام . فكذلك المجهود الذى يبذله أى كائن عضوى لاستخدام أى عضو من الأعضاء بشكل معين لابد أن ينتج عنه تطور ونمو . وعلى العكس من ذلك إن عدم استخدام أى عضو لابد أن ينتج عنه عطب نسبي .

ومهما تكن هذه النظرية غير كافية لتوضيح أصل الأنواع ، ومهما يكن تفسيرها محدوداً فى عالم النبات ، فإنها كانت أول توضيح عام لمنشأ تنوع الكائنات الحية ولبدأ نموها ، على أن هذا التطبيق المحدود لمبدأ التطور وقصره على مثال واحد لم يضع فى طريق التفكير الفلسفى صعوبة ينتهى التخلب عليها .

وذلك لأن هذه النزعة لإستخدام الأعضاء في اتجاه واحد معين لم تكن إلا مظهراً من مظاهر مبدأ النشاط الذاتي الذي عن طريقه ، وبسبب الحصول عليه تمكن الكائن الحي من الاشتراك في ذلك العصر وبخاصة في صورتها التي قبلها فروبل ، بأن هناك وحدة ميسامية في جميع الأشياء . وهي عامل مستقر مؤثر في جميع مظاهر الحياة وفي جميع تغيراتها ، وهناك نشاط قوة تشكيلية واحدة تكشف عن نفسها في الطبيعة .

وهذه تتجلى في الحياة الخارجية في شكل قوة دكاتجلى في الشعور بالنسبة للحياة الباطنية في صورة عقل مثل هذا النشاط كمثل الذكاء بالنسبة للفرد . فهي تعمل على أن تكون لنفسها عالماً الخاص . وليس النفس أو العقل مزوداً بالنشاط بقدر ماهو النشاط ذاته ، وعن طريق هذا النشاط يحقق العقل نفسه ، ويكون عالمه الخاص ، ويصير شاعراً بذاته ، ويقرر مصير نفسه ، وهذا مبدأ صحيح حين يطبق على كل الحياة الفكرية والحياة الخلقية .

وقد اختلف الفلاسفة الآف ذكرم في صياغة هذه الآراء ، وفي مدى الاهتمام بها كلها أو بعضها ، واتبع كل منهم خطة خاصة في إدماجها في نظامه الفلسفي ، ومن الضروري لكي نفهم آراء فروبل فهماً واضحاً أن نتكلم من الفكرة التي أشرنا إليها بالاختصار على ناحية واحدة من نواحيها وهذا التمكن يتطلب الإفاضة في بيان تفصيلات هذه الفكرة بيانا يستحيل تحقيقه في كتاب مختصر كهذا الكتاب ، والنقطة الهامة الجديرة بالذكر في هذا المجال ، هي أن فروبل طبق على مشا كل التربية الفكرة التي كانت العنصر الحيوى من عناصر الفكر السائد في ذلك العصر .

أما فيما يتعلق بمجهود فروبل العملية في ميدان التربية فقد سبق أن ذكرنا أنه في خبرته العملية المبكرة قد تمكن من تحقيق أهمية مبدأ النشاط الذاتي حيناً طبقه على الطريقة التربوية وجعله القاعدة الأولى في عملية التعليم . وهي

أن الطفل كاتب ينظر إليه على أنه مبتكر أكثر من أن يكون كاتباً حياً مستقلاً . وحملت جميع الطرق التربوية على أن تتخذ ميل الطفل الطبيعي إلى التعبير عن نفسه بطريق العمل نقطة ابتداء لأعمالها .

وقد تضمنت مناقشة الفكرة الأساسية لمبدأ الوحدة بيان أهمية النشاط الذاتي ، ومعناه ، فكل فرد أو كائن يساهم في وحدة الكل عن طريق هذه النزعة نفسها نزعة الفرد للكشف عن نفسه أو عن ذاته ولنتيجة طبيعته وهذا إنما يتم عن طريق تحقق الارتباط ببيئته والاتصال بها وبالحياة بوجه عام . واتحاده بالوجود المطلق وهذا الكشف عن الذات أو هذا النمو الطبيعي بتأثير قوى فطرية في الفرد بواسطة النشاط الذاتي ، فالنشاط الذاتي هو المنصر الأساسي المميز للحياة الذي غرست الطبيعة في كل فرد ويقصد به تلك النزعة لتحقيق مصير الكائن الحي أو لتحقيق أهدافه ، باعتباره عنصراً أساسياً في هذا العالم العضوي المركب عالم الكون الحقيقي ويمكن أن يتجلى هذا بوضوح إذا ما درسنا عملية النمو ، وذلك لأن النشاط الذاتي يصير طريق التطور الروحي . ومثله مثل الاختيار الطبيعي الذي يجعله «داروين» فيما بعد موضع اهتمام في نظريته باعتباره وسيلة هامة للتطور البيولوجي أو كما أكد «لامارك» من قبل مبدأ أو قانون الاستعمال والإهمال باعتباره أبرز وسيلة للتطور ، فالنشاط الذاتي أصبح في فلسفة ذلك العصر وسيلة التطور في جميع صورته ، وذلك أن هذه الفلسفة اعتقدت أن الناحية الروحية أي العقل حقيقة واقعية وأنه عن طريق العقل وحده يتم الاعتقاد بوجود العالم الظاهر الخارجي أو باستمرار وجوده .

بقى علينا أن نبين بصورة أوضح في بضعة أسطر أخرى الأهمية التربوية لمبدأ النشاط الذاتي على أنه المبدأ الأساسي للطريقة ، ويؤكد فروبل دائماً أن

مبدأ النشاط الذاتي هو العملة التي عن طريقها يحقق الفرد طبيعته الخاصة وبها يكون عالمه الخاص أو يستحضر العالم الخارجي ، وعن طريقها يمكنه أن يحقق الانسجام بين الاثنين .

وعلى ذلك يتبين لنا أن حياة الفرد عملية بها يدرك الطبيعة أو العالم الخارجي . ومن ثم يدرك نفسه التي بها يعرف طبيعته وبها يصبح جزءاً من حياة من الطبيعة والإنسانية ، وفي جميع هذه الحالات إذا سلمنا مبدأ تحقيق الذات تحقيقاً صحيحاً وبجميع الاحتمالات الخاصة بشخصية الفرد . نجد أن الفرد قد تمكن من السيطرة على مظاهر نشاطه وأصبح حراً . ولكن طالما كان الفرد يعمل متأثراً بضغوط العوامل الخارجية ، نجد أنه يفشل في تحقيق هذه الوحدة .

وبناء على هذا فالنشاط الذاتي . وهو النشاط الذي تسيطر عليه دوافع الفرد النابعة من ميوله الخاصة والذي يحتفظ بوجوده بقوله ... هو وحده الذي يستطيع أن يحدث هذا التطور العقلي . وهو وحده الذي يستطيع أن يكفل الحصول على ما نعتقد أنه هدف للترية . ويمكن اعتبار هذا النشاط مضطراً مغلوباً على أمره إلى حد ما . إذ أنه في الواقع تلبية لطبيعة الكون العام والطبيعة الكائن الفعورية .

ولكن لما كان الفرد لا يستجيب إلا لنداء القوى التي يشعر بها نابعة من أعماق نفسه . ولا يلي نداء القوى المفروضة عليه من الخارج . فإن هذا النشاط يكون حراً طليقاً . وبذلك يمكن أن نطلق عليه اسم النشاط الذاتي . ولما كان هذا النشاط حراً . ولما كان يحدث وفقاً لقوانين معينة . قوانين طبيعة الإنسان أو قوانين العقل كاز من الممكن صياغتها وقبولها مادياً لنا في جميع أعمالنا التربوية .

يتضح من ذلك أن جميع عمليات التعليم يجب أن تبدأ أو تركز على ميول الطفل الإرادية بآدته بمظاهر نشاطه التلقائي كما أن العمل يمكن أن يحتفظ به ويمكن أن يشجع ويوجه نحو أهداف معينة لها قيمة دائمة أكثر من أنواع النشاط غير الموجهة أو العابثة .

ويستتج من هذه المبادئ العامة - لاسيما مبدأ الارتباط بين العالم المادى ، والعالم الروحى أو مبدأ التحقيق من وجود طبيعة الذات فى عالم الظواهر الخارجية أن عملية التعليم التى تقوم كما يلبنى على نشاط تابع من طبيعة الطفل لا يمكن أن تكون كاملة أو ذات أثر تربوى مالم يمكن تحقيق المعرفة عن طريق العمل . ومالم يمكن لها تأثير فى تعديل السلوك إلى حد ما . وإن لى أثر فى عقل الإنسان يصبح عديم القيمة مالم يكن له رد الفعل المادى أو العمل المناسب . وقد يكون العلم الحديث أن يبرهن هذا الوضع بأسلوب آخر يخالف الأسلوب الذى صاغ فيه فرويل فلسفته . ولكن الفكرة فى كلتا الحالتين واحدة . وقد صاغها فرويل منذ عهد بعيد فى صورة تطبيقها التربوى .

على أن هذه النزعة الكامنة فى طبيعة الطفل لا تقتصر على الارتباط بالسلوك وبالعمل بالمعنى المادى . بل إن الطفل يظهر المجهود التلقائى نفسه عند تعبيره عما يفهم من معانى الأشياء . وبعبارة أخرى عند ما يفصح عن العمليات التى يتبعها عقله . أى يفصح عن تفكيره . وإن هذه النزعة لتحاول إيجاد روح الانسجام بين عالم الفكر الباطنى وعالم الحقيقة الخارجية . ومثل هذه المجهود التلقائى هى التى تكون النشاط الذاتى وهى التى تزود المدرس بالفرصة التى يمكن أن يتهزها للقيام بعملية التعليم . بعبارة أبسط تحقق له الفرصة لإيجاد انسجام بين العالم الباطنى والعالم الخارجى أو بين الفكر والعالم الخارجى . أكل من ذلك الانسجام الذى عسى أن يوجهه الطفل إذا ترك دون موعظة وإرشاد .

يقول فرويل متحدثاً عن مبدأ النشاط الذاتي : إن النتائج الطيبة للتربية الحقيقية تتوقف على أن تراقب مراقبة دقيقة شعور الطفل بأنه كل قائم بذاته . مع كونه جزءاً من الحياة العامة : كما تتوقف على تعهد هذا الشعور وتنميته وتقويته وتعزيزه . مع تجنب الاعتداء عليه أو تكثير صفوه بأي صورة من الصور . فالنشاط الذاتي في نظر المدرسة معناه رغبة الطفل في أن يندمج في حياة غيره ، وفي الحياة المحيطة به . ورغبته في المساعدة في مظاهر النشاط العامة . وفي الكشف عنها . وفي المساهمة فيها . وفي خلق الرابطة بين مظاهر نشاطه ومظاهر نشاط الغير وأساليبه في العمل . ذلك الكشف الذي تتكون منه المعرفة . كل هذه جميعاً ألوان من النشاط الذاتي جدير بالمدرس أن يلتزمها ويتخذ منها دوافع لتلك العمليات المدرسية التي يرغب المدرس في أن يجعلها تربية .

ومنها تكن صورة رغبة الطفل في أن يصبح جزءاً من الحياة حوله . ومن ثم يحقق ذاته . فن الواجب أن تجعل هذه الرغبة نقطة بداية لأي نوع من أنواع التعليم . وهذه يجب أن تحدد طريقة التربية . ذلك أن نشاط الطفل متى يبدأ بهذه الطريقة . ويتجه إلى حيث يوجهه المدرس . يجب أن يلقي تأييد من قوى الطفل . يتدرج بتدرجه في قدرته على زيادة ما يبذله من جهد كلما تقدمت به السن .

على أن هذه الترجمة أو هذا التغير الذي أطلقه «فرويل» نفسه على هذا المجهود الذي يبذله الطفل ليربط نفسه بالعالم الخارجي ككل . وكذلك الطرق المختلفة التي اتبعها في تشجيعه عن طرق استخدام بعض الأشياء . كل هذا أدت إلى «الرمزية» التي أدت إلى أن ينصرف كثير من الباحثين عن آرائه على وجه العموم . على أن الاستخدام الرمزي لهذه الأشياء والأعمال الخاصة في حالة تطبيقه على مراحل التعليم العالي لا يرتبط ارتباطاً حيوياً بنظرياته



الأساسية . أما مدى صحة انطباق مثل هذا التفسير على الأعمال في مرحلة الرياض . فبيانته خارج عن نطاق عنايتنا الآن . والإجابة عليه في ضوء الأفكار والأساليب العملية السائدة في أى عصر أفضل منها في ضوء المبادئ والأساليب التى وضعها فروبل لقومه ولعصره . ليست التربية اعدادا لحياة مستقلة . وليست الحياة التى يعمل الطفل على الاندماج فيها هى حياة البالغين ولكنها الحياة المحيطة به . فالتربية تجدد معناها متحققاً في تناول الأعمال لا في التحدث عن بعض الظروف والأحوال التى ليس لها حقائق واقعية أو التى لا تتحقق إلا في الخيال . وهدف التربية هو النمو فعملية التربية عملية نمو . وعند ما يدخل الطفل بكل قواه وبطبيعته كاملة في وحدة مع الحياة حوله . يمكن تحقيق النمو في الحاضر ويمكن قياس النمو في المستقبل بالمقياس أو المستوى نفسه . وبذلك يتحقق الغرض من التربية في الطفل كما يتحقق في البالغ . وليس هناك من أهداف خارجية . ونحن حين نقول في أول الأمر إن الغرض من التربية . هو أيضاً الوسيلة إليه . وأن هذا الغرض يتحقق بحصول النمو . فهذا بمثابة قولنا إن الغرض والوسيلة يتحققان معاً في الطفل ذاته . ومع ذلك فإنهما لا يتحققان في الطفل وحده وإنما يتحققان فيه حين يندمج نفسه في العالم المحيط به .

لقد رأينا أن فروبل . مثله كمثل هربارت وبستالوتزى . قد أكد الناحية الخلقية في التربية . فالتربية لدى فروبل هى بناء الأخلاق لأنها توجه نشاط الطفل . والتربية خلقية لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة . ولأنهاى الكشف عن طبيعة الطفل الباطنية عن طريق العمل . والتربية التقليدية والعادية ، تربية ناقصة . إذ أنها تنتج النمو الفكري ونمو البصيرة أكثر من اتناجها للقدرات الأخرى المكملة لها . وكما هى الحال عند روسو . نجد أن فروبل يؤكد الناحية العملية ويود أن تنمو القدرة على العمل والتنفيذ بقدر

ما تنمو قوة التحصيل والتفكير . لأنها تنمى في نموها معها . هذا وبأسيس  
التربية على نشاط الطفل وبتقدير التربية بمقياس نشاط الطفل الذاتي . تنمو  
القدرة التنفيذية بالنسبة نفسها . ومثل بقية القوى بالدرجة عيها .  
فليس هناك أى تعارض مطلقاً بين المعرفة والعمل . ولا بين الناحية النظرية  
والناحية العملية ولا بين الأقوال والأعمال .

والنشاط الذاتي لا يمكن أن نعرفه في عبارة موجزة . ولم يعرفه فروبل  
في أى موضع من مؤلفاته على أن التأويلات التى سبق أن شرحناها تلي عن  
كثير مما يتضمنه هذا المبدأ الذى سوف يعترف به على أنه مصدر كثير من  
الأفكار والآراء التربوية المثمرة فى الوقت الحاضر .

### تأثير فروبل فى النظم العملية للتربية

إن إدراك « فروبل » لمعنى العمل المدرسى - مثله فى ذلك مثل بستانورتى  
كان هروباً حقيقياً من العمل التقليدى المقرر ، والذى لا يزال حياً حتى  
الآن على الرغم مما قام به « روسو » و « زداو » و « بستانورتى » وتقليل  
هذه التغييرات التى بررتها الإصلاحات السابقة التى تعتمد أكثر ما تعتمد  
على أسس الخبرة ، يضع فروبل بين أيدينا فلسفة حقيقية قدر لها فيما بعد  
أن تنير لنا الطريق . وفى كتاب « التربية عن طريق النمو » يقول فروبل :

« إن التربية والتعليم والتدريب والمدرسة تعتمد عادة فى تحديد مطالبها  
وإدارتها على أسس خارجية خروجا تاما عن حياة الأطفال الراهنة أو -  
حتى على فرض دخولها فى نطاق حياة الإنسان - مستمدة من ظروف  
زمن هو بالنسبة للطفل مستقبل بعيد جدا بحيث تعوزه قوة الجاذبية  
ولا يؤثر مطلقا فى إثارة الطفل وتنميته ، إن ما يجب على الطفل أن يعمل  
أو يتعلمه يجب أن يبدأ من قدرته على العزم والعنل مرتبطة ارتباطا باطنيا

بنزعة نحو العمل ورغبة فيه بوساطة تأثير الحياة العامة مندمجة في حياته الخاصة تأثيراً مباشراً عاجلاً ، وبما لا شك فيه أن هذا يتحقق بطريق مواد الدراسة جميعها تقريباً وبخاصة عندما يقدمها لعامة الشعب ، وتعليمنا للقراءة والكتابة وكذلك العد والكلام في دروس الحساب واللغة تعليم ضعيف لأنه يبدأ في أغلب الحالات بالمعنويات التي يجب أن ينتهي بها التعليم ، ومن ثم كانت نتائج هذا التعليم الدائمة الأثر في الحياة نتائج قليلة .

وكانت المدرسة في نظر فروبل مكاناً ينبغي أن يتعلم الطفل فيه أمور الحياة الهامة ، كالإبداء الأساسية للحق والعدل والشخصية الحرة والتبعية والابتكار وعلاقة السبب بالنتيجة وما إليها ، ولا يتعلم الطفل كل هذه الأشياء بمجرد العلم بها بل بأن يجيأ حياة عملية مطابقة لها .

ووفقاً لمبدأ الوحدة الأساسي الذي يدين به فروبل أصبحت المدرسة هي المكان الذي يجب أن يكشف فيه كل طفل عن ذاتيته ، ويعمل على تكوين شخصيته ، وينمي قدرته الابتكارية والتنفيذية ، وكان عليه أن يعمل هذا عن طريق التعاون مع الآخرين الذين يقومون بالعمل نفسه ، وعن طريق العمل الذي يقبل عليه الجميع بمول مشترك ويتحمل الجميع مسؤوليته متعاونين ، ويساهم الجميع في جوائزه ، فالمساعدة المتبادلة كانت هي الدافع الدائم ، وكان على المدرسة أن تكون كالعالم وحدة تعمل أجزاءها السائرة في سبيل التقدم والفورغى أن تدرك درجة كمالها وذلك بالاشتراك في حياة العالم العامة ، ويقول « هيوز » إن روضة الأطفال أو المدرسة الفروبلية كانت عالماً مصغراً يتقاسم فيه الجميع المسؤولية ويحترمون جميعاً الحقوق الفردية ، وتتمو بينهم المشاركة الاجتماعية الأخوية ويتمنون جميعاً على التعاون الاختياري ، وعلى ذلك يصبح التعاون باعتباره ظهوراً مصاحباً للوحدة أو التنوع في نطاق الوحدة - وهو القانون الذي تخضع له الحياة

وعالم الحقيقة - يصبح هذا هو المبدأ الذي تسير عليه المدرسة وتصبح المدرسة حينئذ مجتمعاً مصغراً ، وتصبح التربية مظهراً من مظاهر الحياة لا على أنها إعداد للحياة بل على أنها صورة مصغرة لها .

وبذلك لا يصبح التعليم منذ الآن مرادفاً للتربية ولا مرادفاً للعمل المدرسي بل يصبح حداً وسطاً في طريقة تبدأ بنشاط الطفل التلقائي وميوله الفطرية وتنتهى باستخدام المعرفة التي تلقاها الطفل عن طريق التعليم استخداماً ابتكارياً والتعبير عنها تعبيراً مادياً عملياً وذلك حين يوجه المدرس نشاط الطفل التلقائي نحو أهداف معينة مرغوب فيها ، وعلى أساس الميل الفطري تبني عادة أو أسلوب من أساليب العمل والتفكير يكون مستحسناً باعتباره غرضاً تربوياً مرغوباً فيه ، وبذلك لا تعمل التربية على إبعاد الطبيعة ولا على اعتزالها اعتزالاً قاسياً بل تعمل على مساعدتها بقيادتها نحو غايات هي أسمى من التي قد تصل إليها بدون مساعدة ، أو على الأقل تساعد على الوصول إلى تلك الغايات بوسائل أسرع وأقوم سيلاً .

اللب - إن من أبرز تأثيرات فروبل في العمل المدرسي بيانه لقيمة اللعب في المراحل الأولى من التربية ، وكان أ فلاطون قد أكد أهمية اللعب التربوية ثم أخذ عنه المصريون القدماء هذه الفكرة وبرروها بإبرازها في صورة عملية ، وكثيراً ما نجد هذا الرأي مبسوطاً خلال عصور التربية جميعها وبخاصة فيما كتبه كتاب حركة النهضة ، وفي نصف القرن السابق لتأسيس رياض الأطفال كانت هناك حركة ظاهرة ملموسة لدى الألمان في أفكارهم وأعمالهم التربوية وكان لقيمة اللعب التربوية في هذه الحركة ميزة رئيسية ، وكانت قيمة اللعب من الناحية الجسدية تلقى اهتماماً بارزاً في هذه الحركة ، ولكن الفضل يرجع إلى فروبل في قيمة اللعب الخلقية والفكرية وجعلها تفوق قيمتها الجسمية .

وقد أصبح اللعب أساساً لعملية التربية في السنوات الأولى من الحياة ، وبما أن اللعب يبيع مباشرة من ميول الطفل الفطرية فإنه يمد المربي بأهم أساس يبنى عليه ما يروق في نظره من عادات عملية أو وجدانية أو فكرية فعن طريق اللعب يتمثل العالم أمام الطفل لأول مرة .

ومن ثم يستطيع المربي عن طريق اللعب أن يشرح أو يترجم للطفل نوع الحياة الذي يحاول أن يسبغه عليه ، واللعب خير وسيلة يستطيع بها المربي أن يدمج الطفل في عالم العلاقات الاجتماعية الحقيقية وأن يلقنه معنى الاستقلال والمساعدة المتبادلة وأن يمدّه بفرصة الابتكار وبدافع الحركة وأن ينميه باعتباره فرداً يكون جزءاً مستقلاً من أجزاء الكل الاجتماعي .

ولا يقتصر فروبل على بيان أهمية اللعب النظرية في التربية بل إنه حقق آراءه بطريقة عملية في مدارس الأطفال ، ولكن القيمة العامة لإثارة النشاط اللّهي في رياض الأطفال ترجع إلى أنها قد أوقفت جمهور المشتغلين بالتربية بوجه عام على معنى للتربية أقرب للحقيقة ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه نظراً لسوء تأويل مبدأ الميل أو الاهتمام في التربية أو اللغو في العناية بهذا المبدأ نجد أن كثيراً من العناصر المفسدة قد وجدت سبيلها إلى كثير من المدارس الحديثة ، فقد نشأ ميل نحو تأويل فكرة « أن اللعب يربي ، إلى فكرة فاسدة خطيرة مؤداها أن التربية هي اللعب ، وبذلك تنكشف لنا مرة أخرى تلك الفكرة الخاطئة المشار إليها فيما سبق التي ترفع من شأن الوسيلة التي قصد منها أن تكون نقطة بداية وتجعلها غاية في حد ذاتها .

### القيمة التربوية للاشغال اليدوية

ويشبه اللعب في أهميته كل أنواع العمل التكويني الذي يمكن أن يتخذ بداية للعملية التربوية ونهاية لها باعتباره دافعاً يمثل الميل التلقائي الذي يمثله

اللعب ، وباعتباره نشاطاً يمثل العملية الإنشائية المحسوسة التي بها تصير أى فكرة أو عملية تعليمية حقيقة واقعية ، وقد اعترف « روسو » بالإعداد الصناعى على أنه مظهر هام من مظاهر التربية ولكن على أسس اجتماعية واقتصادية ، أما « بستالوتزى » فكان يؤمن بأن الحواس طريق المعرفة ، وأن التربية هى أولاً وقبل كل شئ تمرين للإدراك الحسى ، ولذلك نجد أنه قد أضاف إلى ما تقدم الدافع النفسانى ، وعلى الرغم من أن « فليزج » قد جعل هذه الاتجاهات ذات آثار عملية أكثر مما حدث من قبل فإنه قلباً على غير الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية ، وعلى أسس تربوية واضحة رفع « فروبل » التدريب اليدوى والصناعى وجميع الأعمال الإنشائية إلى الميزة التى هى الآن بسيل تبوئها فى التعليم الحديث ، أما « بستالوتزى » فقد أدخل دراسة الأشياء والنشاط اليدوى من ناحيتها الاستقبالية أى ناحية تلقين المعلومات ، أو على أحسن تقدير من ناحية الإدراكات الحسية ، أما « فروبل » فقد جعل لها هدفاً ابتكارياً ، فمن طريقها يتمكن الطفل من أن ينمى المقدرة العملية ذلك لأن كل نشاط عملى بالنسبة للطفل ليس إلا تعبيراً عن فكرة ما أو تحقيقاً لهدف ألم به عن طريق التعليم ، وإن فائدة أى موضوع أو أى مادة أو أى جزء من أجزاء المعرفة يدخل المدرسة يتجلى فى الكشف عن مدى استفادة الطفل بها عملياً ، وبذلك نجد أن فائدة التعليم تركز كلها فى التطبيق بمعنى أوسع من المعنى الذى قصده « هربارت » ، وأن جميع الأعمال المدرسية إنشائية أو تركيبية بمعنى أوسع من المعنى الذى قصده « بستالوتزى » ، وقد كان للأشغال اليدوية قيمة إضافية فى نظر فروبل لم تقابل إلا بقليل من الترحيب فى التفكير الحديث ولا تدعو إلى أن يعدل المراء حكمه عن القيمة العملية لمبدأ فروبل ، تلك هى أن فروبل أحس بمعنى روحانى أوبسرختى فى تناول الطفل للأشياء المادية أى فى الأشغال اليدوية ،

وإتنا لنلاحظ هذا على أنه مظهر من مظاهر تدريسه الرمزي ، ويشرح  
فروبل هذا المعنى الأخلاقي الروحي الديني للأعمال اليدوية التكوينية  
على الوجه الآتي :

« إن الله سبحانه وتعالى قد خلق الإنسان على صورته ، ولذلك وجب  
على الإنسان أن يخلق وينتج كالإله ، وأن روح الإنسان يجب أن تحلق فوق  
المادة الهيولية التي لا شكل لها وتحركها إلى أن تتخذ لها شكلاً أو صورة  
ظاهرة ، وتعتبر كائناً قائماً بذاته يحمل طابع حياته ، وهذه هي المعاني العليا  
والأسرار العميقة ، والغرض الأول للعمل والصناعة الخاصة ، والنشاط  
الابتكاري المنتج ، وعلى هذا المنوال نقرب من صورة الله الحقيقية  
في العمل وفي الإنتاج المصحوب بالفهم الواضح بالشعور الغامض أننا بذلك  
نحول الباطني إلى خارجي ، وبذلك نسبغ على الروح جسماً وعلى التفكير  
شكلاً ونحول غير المرقى إلى مرقى . »

على أن أهمية الأعمال الإنشائية تتحقق في المبدأ الذي يقول : إن التربية  
ليست إلامتنية للقوة التي تكشف أو تعبر تعبيراً خارجياً عن النفس  
الباطنية ، وليس معنى هذا أن الإنتاج اليدوي أرقى صورة من صور التعبير  
عن النفس بل معناه أن نمو هذه القدرة على تناول هذا التعبير المادى باليد  
ليس إلا أساساً لنمو قدرة من نوع أرقى بها يمكن التعبير عن الاتجاه الفكري  
والخلقى والروحي تعبيراً عملياً متبلوراً في شكل عادات أو أخلاق ومن ثم  
كان فروبل يرى فيما يخص أى نوع من أنواع التربية :

« أن الوقت قد حان لأن نرفع أى عمل إلى منزلة النشاط الحرارى نجعله  
عملاً يدل على الذكاء ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا روعي وطبق ذلك  
القانون الذي وفقاً له تتكون جميع مظاهر النشاط التكوينية على أن يكون  
هذا التطبيق بطريقة شعورية مقصورة بدلاً من أن يكون بأسلوب غير

شعورى كما هو متبع الآن ، وإن الأهمية المادية لطريقي هي أن تفسح الطريق لأن يطبق الأطفال هذا القانون بطريقة آلية غير شعورية ، وذلك لكي يرتفعوا إلى مستوى الفن عن هذا الطريق ويتسرب إلى شعورهم تدريجياً ويكون بمثابة الزائد أو المنظم لأعمالهم ، وليس هناك طريق آخر يمكن بواسطته أن نحول نشاط الإنسان إلى نشاط حر ولا يمكن أن يتحول العمل الميكانيكى إلى عمل عقلى إلا إذا أصبح العمل اليدوى عملاً عقلياً فى الوقت نفسه ، وفى الوقت الحاضر نرى أن الفن وحده هو الذى يمكن أن يسمى بحق بالنشاط الحر ، ولكن كل عمل إنسانى يتصل عن قرب أو بعد بالنشاط الحر ، وهذا أمر ضرورى لكي يصبح الإنسان صورة لخالقه المقدس أو خالقاً بصورة مصغرة فى دائرته المحدودة .

وبذلك يصبح للعمل الإنشائى فى المدرسة غرض أعظم وأعمق من مجرد التدريب الحسى أو نمو المهارة أو التمرين الجسمى أو التلقين بطريقة آلية أو اكتساب المهنة أو الحرفة ، بل يصبح أبرز صورة للتعبير عن الأفكار وأصح طريقة لتكوين العادات أو تشكيل الأخلاق .

### دراسة مشاهد الطبيعة فى المدارس

فى هذه النقطة نجد أن تيار « بستاوتزى » ، وتيار « فروبل » ، وكثير من التيارات التربوية الأخرى الصغرى تلتقى مرة أخرى ، فإلى نتائج جهودهم جميعاً يرجع الفضل فيما قدر له أن يحدث فى دراسة مشاهد الطبيعة كما هى فى الوقت الحاضر ، ولگنتنا نجد أن المبادئ الأساسية التى تنطوى عليها هذه الدراسات تختلف من ناحية فروبل عنها فى الآخرين ، وإن أقل الأشياء أهمية عنده هى معرفة الحقائق الطبيعية ، وإن أكثر الأشياء أهمية عنده هى التحسن الخلقى والسمو الدينى وتكوين البصيرة الروحية تلك الأشياء



التي يحصل عليها الطفل من ارتباطه بالطبيعة ، ولكن إذا نبذت الرمزية العميقة فعلى الرغم من ذلك تحتفظ دراسة مشاهد الطبيعة بوظيفتها باعتبارها تهذيباً خلقياً لأن عالم الحياة المادية يمدنا بالكثير من المظاهر التي تشبه مظاهر النشاط العقلي والخلقي ، وتحتفظ دراسة مشاهد الطبيعة بأهميتها في منهاج التعليم الأولى على أنها مصدر تدبّع منه ميول الطفل الطبيعي وعامل يتيح الفرصة لمظاهر النشاط المتعددة ، وكل ذلك بفضل « فرويل » ، هذا إلى جانب القيمة العلمية للحقائق المقدمة للطفل وإلى جانب أهميتها الروحية الرمزية ، وعلى هذا الوجه بدأت دراسة مشاهد الطبيعة تلعب دورها ما في المدرسة ، وذلك بما توحى به من مادة للقراءة والكتابة وللدرس اللغوي وللدروس الحساب لا لأنها مبنية على الفكرة البستالوتزية القديمة في دراسة الأشياء ولكن لأنها مؤسسة على وجهة نظر فرويل الأساسية التي تبحث عن أساس للعمل المدرسي في ميول الأطفال الفطرية وفي مظاهر نشاطهم التي تجذب تلقائياً إلى ذوات الأشياء التي تحيط بهم ، وحتى إذا طرحنا جانباً جميع الآراء المتعلقة بوظيفة علم مشاهد الطبيعة نجد أن فرويل قد أثر تأثيراً عظيماً في اتجاهات هذه الدراسة كما هي في جميع أطوارها أو مراحلها إذ أنها لم تصبح مجرد طبيعة محله ومشرحة وفقاً للتقسيم القديم ولكنها دراسة الطبيعة على أنها حياة أو على معناها البيولوجي كدراسة النبات على أنه نام والحيوان على أنه نشيط والعضو على أن له وظيفة معينة ، من أجل ذلك نرى أن أثر فرويل - مع كونه في صورته الرمزية - يخالف الاتجاه العلمي الحديث أشد مخالفة ، فإن رأيه الخاص بالطبيعة وبقية العلوم بالاستفادة منها في المدرسة يتفق تماماً مع الاتجاه العلمي الحديث ..

## رياض الأطفال

إن الفكرة الأساسية التي تقوم عليها رياض الأطفال هي مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه ، وبذلك يحدث النمو ، ولكي نصل إلى هذا يجب أن نبدأ بميوله الطبيعية ونزعاته إلى العمل ، وإن العمل المدرسي يجب أن يبنى على مبدأ « النشاط الذاتي » ، ويجب أن ينتهي بالتعبير عن الآراء والمعارف التي يكتسبها الطفل أثناء النشاط أو باستخدام هذه الآراء والمعارف استخداما عمليا ، على أن الهدف المبدئي ليس مجرد كسب المعلومات ، ولكن هو النمو أو التطور الذي تتخذ فيه المعرفة وسيلة إلى غاية ، فالمعرفة لازالت كما كانت نتيجة ذات منزلة ثانوية تبعية ، ولكنها على الرغم من ذلك مهمة في قيمتها دائما إذا أردنا أن نحقق النمو ، وكل من عمليتي كسب المعلومات وعضنها اللتان رفعت شأنهما المدارس السابقة وجعلتهما غاية في ذاتهما قد جعلت لهما هنا منزلة ثانوية بوجه عام ، وكلاهما جعلتا في كل عملية تربوية مرحلتين تمهيدتين أو عرضيتين بالنسبة للعملية التعبيرية أو التكوينية .

وإن صور تعبير الطفل عن طبيعته التي اعتقد فرويل أهميتها في هذه الترية ثلاث : الأولى : الحركة أو الإشارة التعبيرية ، الثانية : الغناء ، الثالثة اللغة . فهذه الوسائل الثلاث يتمكن الطفل من التعبير عن وجداناته وآرائه وقد كرس فرويل بقية حياته في تنظيم المواد التعليمية وإبرازها في أشكال مختلفة كاللعب أو النشاط التركيبي والقصص وماشابه ذلك ما يعمل على مساعدة الطفل ، ويزود المدرس بالمادة التي يستطيع معها أن يوجه ميول الطفل وأعماله ولذلك يجب أن تتعاون كل هذه الوسائل بطفها مع بعض ، فثلا : اللغة عند ما ينطق بها المدرس يجب أن يعبر عنها الطفل لا في لفته الخاصة بحسب ولكن عن طريق الأغاني أو الحركات أو الصور أو تكوين الأشياء

البيسة المصنوعة من الورق أو الصلصال أو غيرها من المواد المناسبة ه  
وعلى هذا النمو يمكن التعبير عن الآراء ويمكن تشجيع التفكير وإحياء  
الخيال ، وتدريب العين واليد ، وزيادة التناسيق بين العضلات وتقوية الطبيعة  
الحلقية من طريق بذل الجهد لتجسيم النوافع الراقية وإثارة العواطف  
وبذلك يمكن تحقيق الهدف التربوي وهو النمو المتعدد الجوانب ، وبالإضافة  
إلى الأغاني نجد أن أهم المواد التي تدرس في رياض الأطفال ينظمها فرويل  
في شكل مجموعات منظمة في هدايا ولعب ، وهذه تقدم للطفل تدريجياً  
وبشكل منظم ، وإذا ما أدرك الطفل خواص هدية من الهدايا أو مظاهر  
النشاط المصاحبة لعمل من الأعمال انتقل إلى هدية أخرى مرتبة على الهدية  
الأولى ، وكل منهما تتطلب نشاطاً جديداً وتكراراً آخر قديماً ، والفرق بين  
الهدية والعمل فرق اعتباري ، فلقد أطلق فرويل على أنواع النشاط لفظ  
أعمال وعلى مادة هذه الأعمال أطلق لفظ هدية ، على أن التفرقة بين الإثنين  
ينشأ عنها على ما يظهر اتجاه واضح في تكوين المبادئ الفرويلية فإنها تنتج  
تأكيذا عظيماً للأعمال أكثر من الهدايا ، وإذا كان فرويل قد أسدى خدمات  
عظيمة للتربية وذلك بتحويله مبادئه إلى تطبيق عملي محسوس داخل جدران  
الفصل فإنه من الواضح جداً أن هذه الأعمال بما فيها الأغاني كانت لا تناسب  
غير عصره وغير شعبه الذي احتك به ، وإذا أردنا الاحتفاظ بآثار تطبيق  
مبادئه فقد يكون من الضروري إحداث كثير من التغيرات في العصر  
الحاضر وفي المستقبل .

### تأثير الحركات النفسية في المدارس

أولا الحركة البستالورتية : في مدينة بيرجنورف كان يوم معهد البستالورتية  
عدد كبير من الفاحصين من العامة الذين يهتمون بشئون التربية ، ومن الطلاب

من مختلف الممالك الأوربية ، وقد تحول المعهد إلى مدرسة للطلبة من الحكومة السويسرية وفي « فردون » ، قويت هذه الظروف ، وقد أنشئت المعاهد البستالوتزية في مدريد وناپولي وسانت بليترسبرج ، ولقد كان حكام روسيا وبروسيا والنمسا والولايات الإيطالية مشغوفين بهذه الإصلاحات : ولم يكن على المدرس هناك إلا أن يقول : كما قال بستالوتزي إنه يستخدم طريقة بستالوتزي ليكون النجاح حليفه ، وفي سويسرا نفسها نجد أن اقتباس الطريقة البستالوتزية كان بطيئا ، وربما كان سبب ذلك أن المقاطعات السويسرية ( الكانتونات ) كانت تحكمها حكومات رجعية شديدة التحصب ، ومن الطبيعي أن تكون هذه الحكومات محافظة مغالية في المحافظة ، بينما كانت آراء بستالوتزي مرتبطة دائما بالآراء الثورية والدعائية لها . وبعد الحركة الثورية سنة ١٨٣٠ انتشرت روح من الحرية وتأسست المدارس العادية التي كان معظمها تحت رعاية تلاميذ بستالوتزي أو مساعديه . واعتنق الناس آراء بستالوتزي تدريجيا إلى أن أصبحت عامة الانتشار .

ومن بين المقاطعات الألمانية نجد أن « ورنمبرج » تخضع لهذا التأثير الجديد ، وفي السنوات العشر الأولى من هذا القرن نجد أن المتحمسين لآراء بستالوتزي قد عينوا مفتشين ورؤساء للمدارس العادية ، وتبع ذلك بروسيا . وفي نداء غخته للشعب الألماني بعد موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦ نجد أنه يشير إلى آراء بستالوتزي على أنها أساس لإعادة بناء الأمة من جديد . ولقد اهتم وزير المعارف ومعه الأسرة المالكة بالآراء التربوية الحديثة ، ولقد أرسل صفوة الشباب إلى « فردون » وبوساطتهم . وبوساطة مساعدي بستالوتزي من الألمان الذين تركوا « فردون » ، عندما حدث اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس نجد أن الأفكار الجديدة قد غررت معاهد إعداد مدرسي المدارس الأولية .

ومع أن قرا من الطلاب من فرنسا واسبانيا وغيرهما من الدول تعلم في «فردون» ، فإن روح الاستبداد المطلق في بلادهم عاقبت كل إصلاح ولم يحدث أن لاقى النهضة التربوية أى تقدم في فرنسا إلا بعد ثورة سنة ١٨٣٠ .  
والى وزير المعارف الفرنسى «فيكتور كوزين» يرجع الفضل بوجه خاص في التقدم العظيم بفرنسا وبخاصة في ناحية أعداد المدرسين .

وفى انجلترا نجد حركة بستالوتزية معدلة ناتجة من ارتباطها بنظام مدارس العرفاء ومدارس الأطفال الواسعة الانتشار ، ومن ثم تجلّى أثر هذا الإصلاح فى المظاهر التى هى أكثر شكلية كطرق التدريس الخاصة أكثر من تجليه فى روح الإصلاح الحقيقية التى كانت سائدة إذ ذاك ، وكان هذا التأثير نتيجة لعمل «مايوس» وأخته اللذين دأبا على العمل فى الربع الثانى من هذا القرن ، وعن طريق انجلترا ظهرت آثار الحركة البستالوتزية فى الولايات المتحدة ، وإلى هنا يعزى إلى حد كبير ظهور طلابها الشكلى بل السطحى المرتبط بالطرق المحلية القليلة الشأن ، ومع ذلك فلم تطبع جميعها بهذا الطابع العام إذ أن حركة أعداد المدرسين وطبيعة هذه الحركة كانت نتيجة لنمو الآراء البستالوتزية ، ولكن منذ عهد «نيف» أحد مساعدى بستالوتزى الذى أغرته إحدى الجمعيات الخيرية للاستيطان فى مقاطعة نيلاديشيا سنة ١٨٠٨ نجد أن تبشير الآراء الجديدة بدأت تظهر ، وأن ترجمة تقرير «كوزين» عن حالة التحليم العام فى بروسيا الذى كان له تأثير عظيم فى التربية والتعليم فى فرنسا ، كان عظيم الأثر أيضاً فى قارة التربية فى أمريكا ، ومن نتائج حركة الإصلاح التى رآها هو بنفسه فى ألمانيا استمد «هوراس مان» ، كثيراً من أفكاره وكثيراً من مصادر إلهامه ، و«تقريره السنوى السابع» وهو إحدى أم الوثائق التربوية التى نشرت فى أمريكا يتضمن نتائج خبرته الشخصية ، وأهم مصدر لهذا التأثير كان مايسى «بالحركة الأسوجية» التى بدأت فى سنة

١٧٦٠، وأن آراء هذه الحركة استمدت بطريق غير مباشر من حركة « مايو » ، في إنجلترا أو تركزت حول جعل استخدام ذوات الأشياء أساساً للتعليم وكان نتيجة ذلك زيادة الاهتمام بفن التربية وبتفاصيل القرن التالي ، ومن ذلك يمكن أن نقول : إن من ناحية المبدأ فمدارسنا ( في الولايات المتحدة ) مؤسسة على المبادئ البستالوتزية ، ولو أن الطرق الخاصة لتطبيق هذه المبادئ قد تحسنت تحسناً كبيراً .

وئمة تأثير عمل آخر للطريقة البستالوتزية في المدارس جدير بالذكر وذلك هو الأساس الجديد الذي خلقته ، وكان نتيجة زيادة العناية بضعاف العقول ، وبالعجزة الاجتماعيين لاسيما أشباه المجرمين ، والصم البكم والعمى ، ومن المعاهد البستالوتزية للفقراء نشأت المستعمرات الزراعية ، ولا سيما الخاصة بالأحداث المجرمين ، وقد كانت المهن الصناعية بمثابة عناصر إصلاحية تستخدم في عقاب المجرمين ، وقد أنشأ أحد مساعدي بستالوتزي مهتدياً بمبادئه أستاذه مدرسة للصم والبكم ، وطريقة دراسة الأشياء في التعليم التي استمدت عندئذ كانت سعيًا في تثقيف طبقات ضعاف العقول ، كما أن العناصر الصناعية استخدمت وسيلة للاستقلال الاقتصادي ، وكان ذلك كسباً عظيماً للدولة ، وأساساً لاحترام الذات والثقة بالنفس التي كانت تعوز هؤلاء الضعفاء البؤساء ومن هذه الطرق نشأت العناية الحديثة بهذه الطبقات وطرق تربيتهم .

### الحركة المبربارتية :

ونظراً لأن هذه الحركة كانت مبدأ فانه يصعب علينا أن نتبعها في شيء بدقة ، وقد سبق أن وصفنا حركة العناية للمبادئ المبربارتية ورأينا أنها حركة دافع عنها جماعة من رجال التربية تخصصوا للنشر أفكاره ، وتحجيبها

إلى الناس، أما هربارت في عالم التربية، وهنا جدير بنا أن نفتتح بإبراز ذلك المدى الذي ساعد على إدخال أفكار هربارت في عالم التربية في الوقت الحاضر إذ أن هذه الأفكار أو الشعور بهذه الآراء ساعد تحديد العمل في مدارسنا بطريقة عملية، وبما لا شك فيه أن أفكار هربارت قد تطلعت في أحسن عمل تقوم به المدرسة العادية، وذلك لأن المدرس الحديث (التقدمي) مهما كان غير شاعر مطلقاً بمصدر هذه المؤثرات فإنه يساهم إلى حد ما في الأهداف التربوية، ومحاولات العصر.

على أن تأسيس حلقات المناقشات التعليمية، والمدارس التجريبية الملحقه بالجامعات كان من أهم الأعمال التربوية التي قام بها هربارت كما أنها كانت في الوقت نفسه أهم الوسائل التي تمكنت آراؤه، وطرقه من التغلغل في المدارس العامة، وكانت حلقات المناقشة في جامعة «بنا» و«لينبرج»، و«هول»، هي أهم هذه الحلقات جميعاً، وكان لها فضل عظيم في نضوج أفكار هربارت، وتطبيقها ومن هؤلاء الذين طبقوها عملياً البروفسور «ستوى»، والبروفسور «رين»، فقد بذلوا جهودهم في تطبيق هذه المبادئ في المدارس الأولية وذلك بما أدخلوه من تحسين لطرق التدريس العامة. والخاصة. ومن هنا تقدم التأثير الأمريكي. ومن البروفسور «تويسكن ذيلر»، في لينبرج جاءنا أهم حركة مستقلة لهربارت وأهم قانون له ولا سيما ذلك الخاص بالمنهج. وبنظرية التلخيص الثقافي التي اقترحها هربارت عن طريق المدرسين المجريين. ومدارس المعلمين. وأساتذة الجامعات. وعن طريق هذه الوسائل جميعاً استجابت المدارس الألمانية لهذه الأفكار التقدمية. وأما بخصوص نوع الدراسة وطابعها فقد بلغت شأواً عظيماً من الدقة فاق غيرها من المدارس.

أما في الولايات المتحدة فإن توارخ نشر الأدب الهربارتي ترينا حداثة

هذه الحركة ومع أن بعض المجلات قد بدأت هذه الحركة في تاريخ مبكر ، ومع أنه كان هناك قوى أخرى كثيرة تعمل في الاتجاه نفسه فإن « تقرير لجنة الخمسة عشر عضوا » عن المدارس الأولية ، كان الأثر المباشر لهذه البحوث ، وكان الهدف الذي يرى إليه هذا التقرير هو توحيد العمل في المدرسة الأولية . والبحث عن أساس للوحدة في منهاج يضم بعض الدراسات . والعمل على تحسين طرق التدريس . وهناك تقرير آخر شبيه بهذا التقرير وضعت « لجنة العشرة » قبل ذلك بخمس سنوات . وعملت هذه اللجنة على إتمام هذه الوحدة بالنسبة للمدارس الثانوية كما عملت أيضاً على التقريب بين التعليم الأول والثانوي والعالي . وعن طريق هذه الوسائل ظهر تأثير عام في المدارس الأمريكية التي عملت على رفع مستوى التعليم إلى مستوى أعلى من ذلك المستوى الذي وصلت إليه عن طريق الحركة البستالوتزية التي كانت ذات أثر فعال منذ نصف قرن أو أكثر .

### الحركة الفروبلية

إن أهمية مبادئ « فروبل » تمتد بامتداد الميول التربوية في العصر الحاضر وإذا حللنا هذا فإن لنا أثر فروبل في المدرسة . إن ما طبقه فروبل نفسه من مبادئه في مدرسته قد طبقه غيره عملياً . ووصل إلى نتائج أبعد أثراً في التربية ولكن الذي سنقول هنا هو انتشار مدرسة فروبل على أنها من المعاهد .

ففي ألمانيا أنشئت عدة معاهد مشابهة لما حدث في « كيلهو » قبل وفاة « فروبل » ولكن قبل ذلك بسنة واحدة - أي سنة ١٧٥١ منعت الحكومة البروسية إقامة مثل هذه المعاهد وذلك لزعمتها الثورية . ولأن « البارونة برثا » التي يرجع إليها الفضل في انتشار مثل هذه المدارس كانت قد حولت مجهودها إلى إنجلترا ومع أن هذا المنع كان قد أزيل بعد ذلك بعشر سنوات فإن



رياض الأطفال ظلت بعيدة عن أن تندمج في نظام مدارس الدولة ، وإذا كان هناك بعض المدارس الخاصة فإنها ما كانت تعتبر مدارس . ولم يشترط في مدرستها أن يكونوا من مستوى المدارس الأولية نفسه . ومع أنهم خاضعون لتفتيش مفتشي المدارس فانهم لا يقومون بتدريس ما من شأنه أن يضعف العمل على المدرسة الأولية ، وكان من نتائج ذلك أن نمو هذه المدارس كان بطيئا جدا .

ويمكن أن نتخذ فرنسا أجسنا مثل لامة تطورت فيها مدارس رياض الأطفال ، على أن « مدارس الأمهات » لم تكن سوى نمو عادي لحركة مدارس الأطفال لا لحركة مدارس الرياض ، وهذه المدارس لا تطبق مبادئ فروبل إلا بقدر محدود وهي لا تطبق مبدأه الأساسي مبدأ النشاط الذاتي ، وإذا كانت هذه المدارس قد تطورت منذ سنة ١٨٧٠ ، وإذا كان تأسيسها أمرا اختياريا فإنه يدرب فيها ما يقرب من نصف مليون طفل أعمارهم بين الثانية ، والسادسة .

وإذا كانت هذه المدارس قد بدأت تدخل لأول مرة في إنجلترا سنة ١٨٥٤ وعلى يد نفر من مشاهير الرجال كالفصلي البارعي « دكنز » فإن مدارس الرياض لم تؤسس إلا في مناسبات خاصة وأصبحت بعد ذلك مقصورة على الطبقة الفنية الموسرة ، وظلت مدارس الأطفال بعيدة من أن تتأثر بحركة الرياض حتى سنة ١٨٧٤ وعندئذ بدأت تعتبر جزءا أساسيا من مدارس التعليم العام ، وإن ملحق هذه المعاهد من التغيير شمل طرق التدريس أكثر من أن يشمل روح الرياض .

وأول مدرسة للرياض في الولايات المتحدة أسستها « إليزابيث بيودي » في بوسطن سنة ١٨٦٠ ، هذا على الرغم من أنها ظلت حتى سنة ١٨٤٨ قبل

أن تنجح في تعميم مبادئ فرويل ، وروحه ، وانتشارها ،وسرعان ما أنشئ  
عدد من مدارس الرياض الخاصة ، وبزعامه دكتور و . ه . هارس ،  
دوس سوزان بلو ، وهما من كبار زعماء حركة الرياض في هذه المملكة  
وبدأت مدارس الرياض تنبوا مكاتها فتصبح جزءا هاما من نظام التعليم  
العام في سلت لويس سنة ١٨٧٢ ومنذ ذلك الوقت نمت الحركة بشكل لم  
ترك فيه أى مدينة مهما كان حجمها الفرصة دون أن تنشئ روضة أطفال  
وتجعلها جزءا من مدارسها العامة .

## الفصل الثاني عشر

### النزعة العلمية في التربية

#### المميزات العامة

إن الحركة التي بدأها أنصار المذهب الحسي الواقعي في القرن السابع عشر ، والتي يمكن أن نعتبرها باكورة الحركة العلمية ، قد سارت في طريقها دون انقطاع ، فيما بين ذلك الوقت وبين أواخر القرن الثامن عشر أو بداية القرن التاسع عشر . على أن التطور العظيم الذي طرأ على العلوم الطبيعية ، وعلى علوم الأحياء خلال تلك الفترة ، وما كان للحركة الطبيعية من أثر في الإشارة بنظمة مظاهر الطبيعة ، وما كان من تصور في التعليم القديم والتربية الإنسانية . بوجه عام ، كل هذه العوامل مجتمعة أبرزت أهمية تهديد قبل للنزعة العلمية منذ بداية القرن التاسع عشر : ولقد قام نزاع ملحوظ ، شغل الأذهان حزماً كبيراً من هذا القرن بين أنصار القديم الذين يؤمنون بالقيمة التهذيبية للدراسات القديمة ( الفصل التاسع ) وبين أنصار الحركة العلمية الجديدة الذين رفضوا رفضاً باتاً مبدأ التوفيق بينهم وبين القديم .

ولقد امتازت الحركة العلمية بمرتين هامتين ( عامتين ) فهي إذ تخالف مبدأ التدريب الشكلي الذي كان سائداً عندئذ وهو أن قيمة المادة تنوق على طريقة تحصيلها ، تولى المحتوى المادى أو منهج الدراسة نفسه أكبر اهتمام ، ولقد سبق أن شرحنا هذا الاتجاه عند الكلام على الحركة الحسية الواقعية - ففرقة المظاهر الطبيعية كانت تعد منبعا للحق ، ومصدرا للتقدم الاجتماعى . ومن ثم كان من صالح الفرد - من الناحية الفلسفية ومن الناحية الاجتماعية - ومن صالح المجتمع أن تقل المادة الجديدة على المادة القديمة في

مناهج الدراسة . ولذا كانت المناقشة المتعلقة بمنهج الدراسة أبرز مظاهر المناقشات التربوية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر . هذه هي الميزة الأولى للزعة العلمية ، - أما الميزة الأخرى - وقد سبق ذكرها أيضا في الفصل الثامن - فكانت إبراز قيمة الطريقة الاستقرائية ، وبيان أهميتها في تعلم المواد المختلفة . وقد نالت هذه الظاهرة في العصر الحديث اهتماما أعظم كثيرا من ذي قبل بسبب ماحظيت به العلوم الطبيعية من تحسين في التنظيم والترتيب وأن استعراض تطور العلوم الطبيعية وعلوم الأحياء ، من القرن السادس عشر إلى الوقت الحاضر ، سوف يكون أكبر معين لنا في ضوءه ندرك التطور التربوي من الناحيتين النظرية والعملية . ولا يتسع المقام لاستعراض هذا التطور ، غير أنه من الممكن الإلمام بذلك ، بدراسة تواريخ المواد الطبيعية المختلفة

### التربية من وجهة نظر العلماء الطبيعيين

لقد رأينا فيما سبق كيف أن أنصار المذهب الحسي الواقعي يرون أن التربية ينبغي أن تقوم في الجملة على دراسة لمظاهر الطبيعة ، وأن تعلم اللغات نفسه ينبغي أن يكون عن طريق دراسة الأشياء - وأن الطبيعيين من طراز « روسو » كانوا يرون أن التربية الحققة لا تتأتى إلا عن طريق دراسة مظاهر الطبيعة ، وتنمية قوى الإنسان الطبيعية ، كما علمنا أن أثر المدرسة البستالوزية من الناحية العملية لم يعد أن يكون مجرد تأكيد لأهمية دراسة ذوات الأشياء في المدارس ؛ وما نجم عن ذلك من تدريب للإدراك الحسي إن هذه الآراء لتضافر إلى حد ما مع الآراء الجديدة الناتجة عن تطور الحركة العلمية ، وعن تنظيم العلوم الطبيعية المختلفة تنظيما كاملا - نقول - إن هذه الآراء كلها تتضافر في المطالبة بالاهتمام بالعلوم الطبيعية اهتماما

تأما لم يكن له نظير من قبل - وليس المادة تتصل بحياة الإنسان أو مصالحه ، أو بناحية من نواحي تجارب الإنسان أن تتطلب مكانا لها في التعليم المدرسي إلا إذا طُبعت في تكوينها بطابع منطقي محدد - على أن كمال تنظيم الدراسات التحوية ، والفنوية ، والرياضية - جعل من الصعب إحداث أى تغيير في تنظيم المنهج المدرسي ، ونتج عن ذلك كفاح طويل ضد الترية القائمة السائدة على التدريب الشكلي . أوضد الترية المستندة إلى تدريس الرياضة والمواد الكلاسيكية من أجل الاعتراف بإفساح مكان للمواد العلمية - ونتج عن هذا أيضا ظهور مؤلفات كثيرة يمكن أن نكتفى بالإشارة إليها هنا بالكلام على حركتين أو ثلاث حركات مشهورة ، ودراسة لاثنتين أو ثلاثة من مؤلفات كتاب يقتضون إلى هذه الحركات .

### الثقافة اللازمة للحياة الجديدة

قد بينا في الفصل السابق أن معارضة الترية التهذيبية عند الشعوب التوتونية ، قد قامت على أسس سيكولوجية وفلسفية ، وبذلك تركزت حول مشكلة طريقة التدريس - أما لدى الشعوب الناطقة بالإنجليزية فإن المعارضة كانت تقوم على أسس عملية ، وعلى النوق السليم ، وكان مركز اهتمامها هو مواد الدراسة بوجه خاص - ومن ثم كانت الخاصية البارزة في الحركة التربوية في القارة الأوروبية خاصية نفسية ، . بينما كانت تلك الخاصية المميزة لها عند الشعوب الناطقة بالإنجليزية خاصية علمية على الأقل فيما يتعلق بالمواد الدراسية الجديدة المطلوب تدريسها - ولقد بدأ النزاع بين الترية التهذيبية السائدة وبين الحركة العلمية قبل ظهور آراء سبسر وهكسلي بعشرات السنين

ولم تبلغ الحركة ذروتها في دورها الأول ، أى في النصف الأول من القرن التاسع عشر ، إذ أن دعاة الحركة عندئذ كانوا من المصلحين المتحمسين المعروفين بحسن التنظيم ، أكثر مما كانوا رجالاً ذوى صيت ذائع أو شهرة علمية من أمثال سبنسر وهكسلى ممن ظهروا أخيراً ، أو رجالاً ممن لديهم أية قدرة عقلية تمكنهم من إدراك المشكلة التربوية كهربرت أو فروبل - ومن أبرز هؤلاء الرجال جورج كومب (١٧٨٨ - ١٨٥٨) الذى كان يمثل طائفة من الأتباع لهم مكاتهم وفهوذم ، وكان زعيماً للحركة لإصلاح على لها أهميتها العظمى ، ولم يتبوا عندئذ مركزه اللائق به لمناذاته بالتعليم المدنى - ذلك التعليم الذى كان معروفاً في ذلك العصر بأنه تعليم غير دينى وكل تعليم من هذا النوع لم يكن ينظر إليه بعين الرضا لأنه لا يلقى أو لا يحقق الأهداف المطلوبة ، وما زلنا ننظر إلى هؤلاء الرجال اليوم نظرة عدم تقدير لاتخاذهم من علم قياس شكل الجمجمة ( علم القراسة ) أساساً لأعمالهم التربوية .

وقد اتبع المدافعون عن التربية العلمية منهجين من مناهج البحث ، الأول ؛ هو التفرقة بين المعرفة الآلية والمعرفة الإيجابية أى بين المعرفة التى تعنى بالوسائل للحصول على المعرفة وبين تلك التى تعترف بالقيمة الذاتية للفرد - فالأولى تتضمن المعرفة اللغوية والرياضية كلها كاللغات والقواعد والخط والحساب والجبر والرياضة البحتة بأكملها ، فاهذه جميعاً إلا وسائل تساعد الفرد فى فهم النواحي الطبيعية العقلية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والدينية التى تحيط به ، وكل هذه الوسائل ذات قيمة عظيمة للفرد فى تنظيم حياته وإسعاد نفسه وإسعاد المجتمع - قد رأى هؤلاء المدافعون أن التربية التهذيبية السائدة فى عصرهم وجهت الأنظار إلى المواد التى ليست سوى وسائل لم تصل مطلقاً إلى مرتبة المواد التى من شأنها أن تمد الفرد بالمعرفة الضرورية التى تجعل الحياة ناجحة ، نافعة وسعيدة .

أما المنهج الثاني فهو نظرم إلى الترية بنفس المنظار الذى ينظر منه أنصار الترية التهذيبية ، فهم من هذه الناحية يؤكدون النزعة النفسية السائدة ، فالترية يجب ألا تتمد الفرد بالمعرفة التى تمكنه من أن يقوم بمهام الحياة بنجاح ومهارة فحسب ، ولكن يجب أيضاً أن تمرن قواه العقلية حتى يمكنه أن يحقق أهدافه - فالنظرية السائدة عندئذ كانت نظرية - الملكات القديمة - وكان من وظائف الترية تبعاً لذلك تمرن هذه الملكات وتدريبها ، وقد عبر عن هذا رأى أحد علماء ذلك العصر الملمين بعلم النفس حين قال « إن وظيفة الترية هى تقوية الفرد وإناعاشه بتدريب جميع ملكاته العقلية والجسمية حتى تصل إلى أحسن حال تستطيع معها تحقيق أغراضها المناسبة لها على الوجه الأكمل ، فنظرية تدريب الملكات ، تلك النظرية التى اعتمدت عليها جماعة الترية التهذيبية كانت موضع أكبر اهتمام من زعماء الحركة النفسية أيضاً ، لكنها لم تصبح لدى أنصار الحركة العلمية إلا فى المقام الثانى - وبعبارة أخرى يصبح الأعداد أو التدريب العقلى نتيجة ثانوية للحصول على المعرفة الضرورية باعتبارها وسيلة للمعرفة ، أو ذات قيمة إيجابية فى حد ذاتها .

وقد ظهر هذا المنهج الجليل نفسه بصورة عامة فى النصف الثانى من ذلك القرن ، فقد لخص « يومان ، المشكلة فى مقال له كتبه عن نظرية التدريب العقلى فى الترية حيث يقول - « بزيادة إدراك العلاقة بين التفكير الإنسانى ، وبين حياة الناس سوف يتضح أن القوة العقلية هى الشيء الوحيد الذى يفوق جميع الأشياء قيمة ، بينما نجد أن من أهم واجبات الترية المحافظة مراعاة الاقتصاد الدقيق وعدم الإسراف فى استخدامها ، والعلوم التى تتخذ من الثقافة أساساً لها لا بد أن تصل إلى نفس النتيجة ، والمثل الأعلى الذى تهدف إليه الترية العالية لا يعدو خطة للدراسة . تتمثل فيها أنواع المعرفة المعبودة فى الوقت الحاضر ، وتحقق فيها التنمية المتعددة التواشى والتهذيب

المتناسق ، وهذه خطة من شأنها أن تعد البشر لمهام الحياة المقبولة في المستقبل إعداداً تاماً .

وإذا رجعنا جيلاً آخر إلى الوراء وجدنا أن مثل هذه المبادئ ومثل هذه الأهداف صاغها دكومب ، وأتباعه وتبورت ، هذه المبادئ قبل منتصف القرن في المدارس المدنية - ووفقاً لآراء هؤلاء المربين من أنصار الحركة العلمية نجد أن المواد التي يجب أن يكون لها الأول هي تلك المواد التي تهتم بتركيب جسم الإنسان وتشرح وظائف وأعضاءه - ثم يلي هذه المواد مواد أخرى تهتم بالتركيب العقلي - ثم تأتي في المرتبة الثالثة العلوم الطبيعية التي تبحث في علاقة الإنسان بالطبيعة الخارجية ، وفي المرتبة الرابعة : تأتي العلوم التي تعالج علاقة الإنسان بأخيه الإنسان أي العلوم الأخلاقية والاجتماعية والسياسية - وأخيراً تأتي علوم الدين .

وعلى ذلك فأخصر الحركة العلمية - يعتقدون أن المواد ذات القيمة في التربية هي تلك المواد التي تتطلبها الحياة الحديثة ، فالحركة العلمية تتفق مع الحركة الاجتماعية في المواد التي يمكن أن تهتم بها التربية ، وتتفق مع الحركة السيكولوجية أو النفسية في الطريقة - وأما الفكرة التي تنور حولها الحركة العلمية فهي أن التهذيب أو التدريب العقلي لا يمكن الحصول عليه عن طريق مظهر من مظاهر النشاط الدراسي الخاص ، ولكنه يأتي نتيجة لذلك النشاط الدراسي الذي له قيمة في حد ذاته .

هذا وإن آراء المربين المتأخرين عن يحلون مشكلة التربية في ضوء العلم الحديث لتفوق الآراء التي يشرحناها فيما سبق ، أو أنها على الأقل قد وضعت في أسلوب يخالف أسلوب من سبقهم إلى حد ما . يبدو أن هذه الآراء الحديثة لا تختلف اختلافاً جوهرياً عن الآراء التي يبينها من يحلون المشكلة على أساس أهمية التربية من الناحية الاجتماعية - وتتلخص تلك الآراء الحديثة فيما يلي :



ان مقومات الثقافة في العصر الحاضر تختلف اختلافا كبيرا عن مثيلاتها منذ مائة عام مضت - فلقد تقدمت الآداب الحديثة في مضمار المنافسة بينها وبين آداب اليونان والرومان ، واكتملت الفنون حتى تجاوزت أحلام الخيال لتلك الأجيال ، وظهرت العلوم الحديثة كما وضحت الآن معرفة الإنسان بالطبيعة وقواها ، تلك المعرفة التي اذا ما هورت بما شاع في القرون السابقة وجدناها أشمل وأدق ، ومن ثم يجدر بنا أن نبدي في معنى التربية الحرة رأيا مستحدثا - فالدراسات أصبحت لا تعتبر حرة بنسبة مقدار بعدها عن الناحية العملية ، ولكن بالعكس تعتبر حرة بنسبة مقدار علاقتها المباشرة بالحياة ، فالتربية الحرة اذن ليست هي التربية التي لا قيمة لها من الناحية العملية ولكنها هي التربية التي من شأنها أن تعد الإنسان لمهنة وحياته ك مواطن مستنير ، وجميع مظاهر نشاطه في الحياة - بمعنى أن أفعه يصبح أكثر اتساعا من أفق مهنة ، فيرى بنظرة شاملة أهمية أعماله في حياته وفي بيئات مجتمعه ، فالهندسة المدنية ، والميكانيكية . والكيمياء . والتطبيق العملي لأي علم من العلوم - كل هذه قد تصبح مهنا يتعلمها الأفراد ، وان أي أعداد لهذه المهنة - قد يصبح في حد ذاته تربية حرة - على شريطة أن يكون الفرد ملما بالعلوم الأساسية بحيث يصبح حرا عند ما يتمكن من مادته ، وحرا في حياته التي تقوم على أساس هذه المهنة أو تنشأ عنها ، ومثل هذه التربية يجب أن تشمل أكثر من مجرد معرفة الأصول العلمية والفنية الضرورية لمن يمارس هذه الفنون - بل يجب أن تتضمن المأما شاملا بتلك المبادئ . ولإعداد الفرد - لمثل هذه الوظيفة نرى أن دراسة الفرنسية والألمانية ادخل كثيرا في باب الحرية التعليمية من مجرد الإلمام بالإغريقية أو اللاتينية . وان دراسة الفرنسية والألمانية وآدابهما يقدم للفرد أكبر معرفة في سبيل نجاحه . اذ لنها تفتح أمامه آفاقا من العلم بتجارب شعوب متقدمة في الحضارة ..

وكذلك يقال في دراسة العلوم الاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية ،  
ففي دراستها يتجلى معنى الحرية التعليمية أكثر مما يتجلى في استخدام العلوم  
الرياضية لتهديب العقل كما كان يرى القدماء ، ذلك لأن هذه العلوم الحديثة  
تعد المتعلم بقسط وافر من العلم بأنواع النشاط الاجتماعي المتشابهة ، وبضروب  
الميول والاتجاهات والقوى المختلفة التي تعمل عملها في الحياة الاجتماعية  
الحديثة . نعم إن من يسلك هذا المسلك العلمي يحتاج إلى دراسة الرياضيات  
أدق دراسة ، والإلمام بها آتم إلمام ، ولكن يجب أن يكون الغرض من  
دراستها مخالفاً كل المخالفة لما كان يرى إليه أصحاب المذهب التهديبي من  
دراستها ، وأن يكون اختيار فروع العلم الرياضي على أساس غير الذي ارتضاه  
أنصار هذا المذهب ، وأن يتبع في تدريسها طريقة غير طريقته .

فالتربية الحرة إذن هي تلك التي تشمل أعظم أنواع الثقافة للحياة التي تهدف  
إلى الإعداد لها . وهي تصبح حرة بقدر ما فيها من هذه المواد فالعلوم الطبيعية مثلاً  
كان لها فضل عظيم على ثقافة القرن التاسع عشر وكذلك تطورت العلوم الاجتماعية  
اليوم مقتبسة من العلوم الطبيعية كثيراً من أهدافها وظروفها وروحها . وكل  
مظهر من مظاهر الحياة والفكر في العصر الحاضر قد تعدل واتخذ شكلاً واضحاً  
ولونا خاصاً . تبعاً لتطور العلوم الطبيعية ، وعلى ذلك فالتربية التي يجب أن  
تهدف إلى إعداد حرة للحياة الحاضرة يجب أن تشمل جزءاً عظيماً من عناصر  
هذه الدراسات .

ولكن لما كان من المستحيل على كل شاب تقوم بتربيته أن يلم حتى  
بالبدايات في جميع هذه العلوم بالإضافة إلى المواد القديمة ، فإننا نجد أن  
أنصار هذه الحركة في التربية اكتفوا بأن يطالبوا بالحرية في الاختيار -  
حرية اختيار الدراسات وبضرورة اعتراف السلطات المشرفة على التربية

بأهمية العلوم وبقيمتها في مجال الدراسة ، فالحركة العلمية إذن تتفق من الحركة  
السيكولوجية ( النفسية ) في مطالبتها بحرية الاختيار فهذه الحرية ما هي إلا  
مبدأ الاهتمام أو الميل الذي يؤمن به جماعة النفسانيين .

فإذا شاع بين المربين معنى التربية الحركة كما يننا ، وتنظيم موادها كما  
أوضحنا ، استطاع أى متخصص فى أى مهنة من المهن أن يجمع بين التربية  
الحرية وبين التربية المهنية . وما دام هذان النوعان من التربية متميزين حتى  
إن الشخص الذى يسير وفق أحدهما لا يستطيع متابعة الآخر ، وما دامت  
التربية الحرة مقصورة على الإلمام ببعض الموضوعات التى لا يستطيع أغلب  
الناس الذين يندمجون فى مضمار الحياة العقلية تخصيص وقت لها ، فلا بد أن  
ينشأ عن ذلك أن الأغلبية العظمى حتى من أولئك الذين يقدرّون حياة  
الجماعة وقيمونها أودعها سيظنون محرومين من امتيازات التربية الحرة .

وفى إنجلترا نجد أن الفلاسفة الذين كان لهم فضل عظيم فى تكوين هذا  
الرأى وفى مقدمتهم سبنسر وهكسلى . كانوا ممن عملوا خارج معاهد التربية -  
وفى أمريكا نجد أن أشهر قادة الحركة العلمية أمثال الرئيس « اليوت » كانوا  
على صلة بالجامعات .

### النظرية التربوية كما صاغها العلماء الطبيعيون :

من المعروف أن عدداً كبيراً من الكتاب الذين لم يكن لهم شأن عظيم  
قد تمكنوا من الاستمرار فى تتبع الحركة التربوية منذ أيام الحركة الحسية  
الواقعية . ولكن تنظيم العلوم الطبيعية الذى لم يتم إلا فى منتصف القرن  
التاسع عشر جعل من الممكن عرض آرائهم التربوية فى أسلوب حديث ،  
وأول من عرض هذه الآراء بل أعظمهم آراً فى عرض الاتجاه الانجلو  
سكوتى على الأقل هو هربارت سبنسر ( ١٨٢٠ - ١٩٠٣ ) .

وفي سنة ١٨٦٠ أصدر سبيلر كتابه « التربية العقلية والحسية والجسمية ،  
ولقد كشف عن المميزات الأساسية للنزعة العلمية في مقال له ناقش فيه ،  
أهمية اختيار موضوعات الدراسة » على أنها النظرية الحيوية في التربية ،  
وذلك حيث يقول :

« إذا أردنا أن نذكر بعض الأدلة عن بدائية التربية وعدم نموها في  
عصرنا الحاضر أمكن ذلك عند دراسة القيم السلبية لمختلف أنواع المعرفة -  
ولا يقتصر الأمر على عدم وجود مستوى للقيم المختلفة متفق عليه ، بل إن  
هذا المستوى لا وجود له إطلاقاً . على أن مثل هذا المستوى لم يحس به  
مطلقاً ، وأن الحاجة إليه لم يشعر بها أحد - فالناس يقرمون كتباً عن  
موضوع من الموضوعات ويستمعون لمحاضرات في موضوعات أخرى  
ويصرون على تعليم أبنائهم لو أننا غاصنا من ألوان المعرفة ، ويعطونهم عن  
تعليم أنواع أخرى - مسيرين في هذا كله بالتقاليد ، وبالتحيز أو بالميل  
الشخصي - دون تبصر في المواد الجديرة بالتدريس . وما لا شك فيه أن  
هناك ملاحظات تبدى في جميع النواثر عن أهمية لون من ألوان المعرفة  
ولكن : هل درجة أهميتها تتفق مع ما يصرف فيها من الوقت ؟ هل هناك  
مواد أخرى أكثر أهمية يمكن أن يصرف فيها الوقت ؟ كل هذه الأسئلة  
إذا استثيرت نظر إليها نظرة إجمالية وفقاً للأهواء شخصية - وليس هناك  
من شك في أننا نسمع من آن لآخر عن المناقشات الدائرة حول القيمة  
السلبية للرياضة واللغات القديمة : على أن مثل هذه المناقشات لا تعالج بطريقة  
تجريبية دون الرجوع إلى مقياس واضح ثابت فحسب ولكن هذه المناقشة  
تكون ثلثة عديمة القيمة إذا ما قورنت بالمشكلة العامة الكبرى التي يعد  
موضوع المناقشة جزءاً منها .

وإن من يظن أن البحث في « ملامح المنهج الدراسي المناسب » يكون

بمجرد تقرير ما إذا كانت الترية الكلاسيكية أو الترية الرياضية أفضل  
كن يظن أن علم تنظيم الأعذية يتركز كله في تعرف ما إذا كان الخبز أو  
البطاطس أكثر تغذية ..

وهنا عرض عرضاً واضحاً ماسبق أن قدره «يكون» عن الهدف الجديد  
من الترية وطريقتها - فالفرض من الترية يحدد بأنه الاعداد للحياة الكاملة،  
وهذا التحديد من وجهة نظر الفرد وسعادته كما لو كان الفرد يعيش في مجتمع  
تام النمو - ويتضح أثر روسو في هذا الرأي - إلا أن فكرته تظهر في صورة  
معدلة تعديلاً أساسياً وذلك حيث يقول ؛ « كيف يعيش الإنسان ؟ هذا هو  
السؤال الأساسي الذي يعنينا جميعاً - ولا نقصد بهذا كيفية العيش بالمعنى  
المادى فحسب ، ولكننا نقصد دائماً كيفية العيش في أوسع معانيه - فالمشكلة  
العامة التي تشمل كل مشكلة خاصة أخرى هي القدرة ضبط السلوك وتوجيهه  
توجيهاً صالحاً في جميع الاتجاهات ، وفي جميع الظروف ، فالوظيفة الأساسية  
التي يجب أن تهض بها الترية هي أن تعدنا للحياة الكاملة ، والوسيلة المعقولة  
للحكم على أن أى منهاج تربوي هو مدى كفايته وقدرته على تحقيق هذا الهدف ..  
والاعداد للحياة الكاملة يتكون من أمرين هما :

أولاً : الحصول على القدر الكافي المناسب من المعرفة لتكوين الإنسان  
من الناحية الفردية والاجتماعية .

وثانياً : تنمية القدرة على استخدام هذه المعرفة ، والسؤال الأساسي  
الذي تصح له أهمية تربوية في نظر كل من روسو ويكون هو : أى نوع  
من أنواع المعرفة له أكبر فائدة ؟

ويجب سبلر على هذا السؤال إجابة محدودة واضحة - فالمواد التي  
تؤدي إلى المحافظة على الذات كعلوم الفسيولوجيا ، والصحة ، والطبيعة ..

والكيمياء ، يجب أن يكون لها المقام الأول - أما المواد التي تؤدي بطريق غير مباشر إلى المحافظة على الذات بوساطة العلوم والفنون والتي تؤدي إلى كسب القوة ، والحصول على الملبس والمأوى فتأتي في الدرجة الثانية من الأهمية - أما المواد التي تأتي في المرتبة الثالثة فهي المواد التي بها تعرف كيف نربي أولادنا ، تلك التربية المهمة إجمالاً تماماً إذا ماقيست بالأهمية المعطاة لتربية الحيوان أو لمن يعدون لبناء القناطر أو عمل الأحذية ؛ فن المدهش حقاً أن تصور أن أي أب أو أي مدرس قادر على تربية النشء دون أن نعددهما الاعداد الكافي لهذه الوظيفة الحيوية ، وعلى هذه المواد في الدرجة الرابعة من الأهمية المعرفة المتعلقة بالحياة الاجتماعية والسياسية التي تجعل الفرد مواطناً صادقاً وجاراً نافعاً - وأخيراً تأتي معرفة الأدب ، والفن ، وعلم انجبال ، وكذلك اللغات الأجنبية وآدابها - وهذه المعارف منزلة كمالية في الحياة ، ولذا ينبغي أن تكون لها منزلة كمالية بين المواد التربوية .

من ذلك نرى أن العلوم الطبيعية لأنها تسد الحاجات الثلاث الأولى تصبح لها الأسبقية على المواد الاجتماعية التي تتطلبها الحاجة الرابعة ، كما يصبح لها أيضاً الأسبقية على المواد الحرة أو الثقافية - تلك المواد التي كانت في ذلك الوقت أساس التعليم المدرسي .

وإذا كان اتجاه هربارت سبيلس في أهمية المواد يتنافى تماماً مع اتجاه حركة النهضة في الاهتمام بالآداب واللغات ، فإنه لا يتضمن إنكار القيمة المعرفية كما يرى روسوبل إنه بالعكس ، تأكيد لقيمة المادة من وجهة نظر جديدة . ولما كان هربارت سبيلس هو الكاتب الإنجليزى الوحيد الذى كتب في التربية في التاسع عشر فكان له تأثير خاص جذب الانتباه إليه فإننا نجد أن آراءه قد تعرضت لكثير من النقد ، وكان بعضه غير حق - وجدير بنا أن نذكر طرفاً من هذه الاعتراضات ونذكر أيضاً مواطن ضعفها ذلك لتتمكن من فهم موقف سبيلس على حقيقتهم أكثر هذه الاعتراضات ذكراً

هو الاعتراض الموجه إلى الناحية النفعية التي صفت آراء وبعبارة سبلسر أخرى موجه إلى التطبيق الأساسي لمبدأ روسو الخاص بفائدة المواد وقد أدى هذا المعيار النفعي إلى إهمال كل ما كان له أثر منزه في نظم التربية التقليدية لا سيما تلك الفكرة التي لقيت من الاعتبارات الكلاسيكية أقوى تأييد وهي أن المادة تفقد قيمتها التربوية إذا وجهت توجيهها عمليا ومع ذلك فإن الاتجاه النفعي لجماعة أنصار الحركة الطبيعية وأنصار العلوم الطبيعية كان مطابقا لاتجاه «كانت» ، العملی وهربرت الجمالی ذلك الاتجاه المعروف باسم الاتجاه «الأخلاقي» ، فكل شيء يوصف بأنه نفعي إذا كان يؤثر في السلوك بطريق مباشر يؤدي إلى تحسن الحياة ، ويستفيد منه الإنسان فردا كان أو جماعة .

والحق أن سبلسر يضحي في منهجه بكثير من مقومات الحياة لكي يظهر العدد الكبير المهمل من الأفراد بأمور كانت حتى الآن وقفا على عدد قليل من الطبقة المحظية ، وقد قيل إن سبلسر يضحي بالنواحي العليا من الحياة أي بما فيها من مظاهر الثقافة ، في نظير الاهتمام بنواحي الحياة الدنيا أي مزاياها العملية .

ولكن هذا الاعتراض مردود ، فسبلسر يؤكد أهمية العناصر الثقافية ولكن بشكل جديد ، ذلك لأنه يقرر أن جميع مظاهر المعرفة يجب الاهتمام بها ، وأن كل فرد يجب أن تسنح له الفرصة للحصول على قدر معين من المعرفة وينادي سبلسر بأن تهمل الخطوة التربوية والاجتماعية التي كانت تهمل للعدد القليل المحدد تربية تلائم حياة السعة والترف دون قائمة عملية ، وتهمل للبعض الآخر تربية ضحلة تخضع لأحط أنواع نظم الحياة ، وبأن يحل عليها نوع من التكيف يمكن كل فرد من الحصول على قدر من التربية يشمل قدرًا من المواد التي ذكرها مرتبة تربية خاسا .

وثمة نقد آخر موجه من الناحية التربوية البحتة ، هو أن التربية ليست

إعدادا للحياة بقدر ما هي الحياة نفسها - على أن هذا النقد هو إلى جد ما تلاعب بالألفاظ - ومؤداة على فرض صحة أن سبنسر قد بالغ الرفع من قيمة المعرفة باعتبارها وسيلة من وسائل الإعداد للحياة ، وهذه ميزة منميزات النزعة العلمية بوجه عام .

على أن هذا الخطأ يصحبه إدراك لطبيعة المعرفة أكثر مطابقة للواقع مما كان شائعا من قبل في النظريات التربوية التي وقعت في هذا الخطأ نفسه . ومن جهة أخرى يجب أن يكون من المعروف في صدد تبرير موقف سبنسر أن موقفه هذا لم يكن إلا رد فعل لمغالاة أصحاب المذهب التهذيبي ولمثلها الاتجاه السيكولوجي في رفع قيمة الطريقة ، رغم أن كلا من الفريقين قد سلك مسلكا يخالف مسلك الآخر تمام المخالفة في هذه المغالاة .

ويجدر بنا أن نقرر هنا أن الحركة العلمية قد فاقت في هذا الموضوع الحركة السيكولوجية في معارضتها لمبدأ التدريب الشكلي معارضة أساسية . أما أسلوب سبنسر في الإجابة عن السؤال الثاني وهو : كيف يمكن أن ننسى القدرة على استخدام المعرفة ، فإنه يبعد كثيرا عن الأسلوب المباشر المحدد ، فهو يجيب هذا السؤال إجابة يعوزها الدليل ، وهي أن الحصول على المعرفة ذات القيمة الكبرى يعد الفرد بالقدرة على استخدامها ، وإلا فقد الانسحاب والاقتصاد في مسلك الطبيعة . وتلاعب سبنسر باللفظ « طبيعة » نوع من المغالطة ينجم عنه مناقضة تامة لما هو معروف عن عملية لتفكير التي يشعر بها ويحبذها الباحث العلمي . والواقع أن الطبيعة بالنسبة للفرد ليست اقتصادية ولكنها توصف بالإمراف ، وبعض سبنسر في الإجابة عن هذا السؤال بأسلوب أوضح فيقول : إن دراسة العلوم الطبيعية بنشأ عنها حسن تدريب الذائكة وحسن استخدام القدرة على الفهم والحكم ولكن يظهر أنه نسي الحقيقة المقررة وهـ أن التدريب اللغوى يكسب الإنسان ما هو أكثر من تدريب الذائكة .



وفي مقاله عن التربية العقلية نجد أنه يتعرض بأسلوب أتم لمشكلة الطريقة ولكنه لا يزيد شيئاً على آراء أولئك الذين حاولوا أن يؤسسوا التربية على أسس نفسانية ، وهو لا يتفق مع أحد من هؤلاء سوى بستاووزى ومناقشات سبنسر في هذا الموضوع لا تشمل أكثر من زيادة لإيضاح لبعض مبادئ بستاووزى - كقوله - إن التعليم يجب أن يسير من البسيط إلى المركب ، ومن الحسى إلى المعنوى ؛ ومن العمل إلى النظرى ، وأن التربية يجب أن تكون سارة - على أنه لم يزد عليها شيئاً له قيمة - أما فى التربية الخلقية فإن سبنسر يؤكد مبدأ سبق أن أشار إليه روسو ، ويجعله العنصر الأساسى فى التربية الخلقية ، وهو أن التربية الخلقية يجب أن تكون نتيجة لتحمل الطفل للعقاب الطبيعى الناتج عن عمله .

بما تقدم نرى أن فضل سبنسر العظيم على التربية يرجع إلى أنه أكد النقط الثلاث التى سبق أن حددناها ويكون وعبر عنها بالفاظ علمية عصرية ، وأسلوب مساهل لأسلوب التفكير التربوى الحديث ، وصاغ المناقشات فى صورة يتقبلها تفكير القرن التاسع عشر .

إن ما قام به توماس هكسلي في سبيل توسيع نطاق نشر التربية في مجال العلوم الطبيعية كما هي الحال الآن ليفوق ما قام به أي انجليزي آخر في هذا السبيل ، وإنه بجهوده العملية بصفته عضوا في المجلس الأول للتربية في لندن أو أستاذا في الجامعة أو محاضرا في الموضوعات التربوية والعلمية ، وكذلك بجهوده في ميدان التأليف قد أقاد التربية بطريقة عملية أكثر مما خدمها سبنسر بما كتبه في مؤلفه المشهور « عن التربية » ، ومع أن كتابات هكسلي ومحاضراته عن التربية كثيرة فإن أفكاره الأساسية لم تكن سوى تريد لما ذهب إليه « سبنسر ويكون » ، وغيرهما من المربين ، وإن كان قد صلبها في قالب آخر مختلف نوعا ما - أما الأغراض العملية والأسس الواقعية والانتقادات التي وجهها هكسلي لأساليب التربية الكلاسيكية والأدبية فقد ضمتها العبارات الحاسمة التالية :

« والآن لنقف قليلا لتأمل فيما آلت إليه الأمور من وضع عجيب ، وسوف يأتي اليوم الذي يجد فيه الإنجليزي عبرة جامعة في هذه الرعونة الخرفاء التي جرى عليها أسلافهم في القرن التاسع عشر ، فالأغلبية الساحقة من كبار التجار والرواد وغلاة المستعمرين المنفوعين إلى ذلك برغبتهم الشخصية والذين لن يرى العالم مثيلا لهم ، كل أولئك لا يتمون إلى الطبقة الوسطى في هذه البلاد وإذا كان هناك شعب قد عمل بهمة في خلال الأعوام الثلاثمائة الأخيرة في مدى واسع لإقامة التاريخ الرائع العميق الأثر الذي لو أتبع للرومان والاعريق مثله لاستشارفينا رغبة ملحة في دراسته واستيعابه - فهو الشعب الإنجليزي - وإذا كان هناك شعب يعتمد في رخائه اعتمادا تاما مطلقاً

على سيطرته على قوى الطبيعة ، وعلى إدراكه الصحيح وخضوعه لقوانين  
الخلق ، وتوزيع الثروة ، وهذا التوازن الوطيد بين قوى المجتمع ، فإنه  
بالاختصار هذا الشعب ، ومع ذلك فهذا هو ما لا يزال يتحدث به هذا  
الشعب العجيب لأبنائه . .

« إننا لتختص المدرسة بأثنى عشر عاما من أثنى سنى حياتنا تتراوح  
نققاتها ما بين ألف ، وألفين من الجنهات التى نحصل عليها بشق الأنفس ،  
وإنك سوف تكدر وتجهد فى المدرسة ، أو المفروض أنك سوف تجهد ،  
ولكنك لن تتعلم هناك شيئا واحدا من الأشياء التى ستدرك أنك فى أشد  
الحاجة إلى معرفتها حينما تترك المدرسة مباشرة وتنظم فى سلك الحياة  
العملية . .

ويمحتمل كثيرا أنك سوف تزاوّل بعض الأعمال ولكنك لن تعرف  
أين ولا كيف تتلج سلعة تجارية ما ، ولا الفرق بين التصدير والاستيراد ،  
أو معنى كلمة رأس المال ومن المحتمل جداً أن تسوقك الأقدار إلى الاستقرار  
فى إحدى المستعمرات ، ولكنك سوف لا تعرف ما إذا كانت تنمينا  
جزءا من ويلز الجديدة الجنوبية أو عكس ذلك ، ويمحتمل جدا أن تصبح  
صاحب مصنع ولكنك سوف لا تزود بالخبرة التى تفهم بها سير العمل فى  
إحدى آلاتك التجارية ، أو طبيعة المواد الخام التى تستخدمها ، وإذا ما عرض  
عليك اختراع جديد لا يتباعه فسوف تفقد المقدرة على الحكم على أقل  
الأمر شائنا ، فلا تدري ما إذا كان المخترع محتالا يناقض باختراعه أبسط  
الأسس العلمية ، أو أنه رجل خليك بأن يجعل منك ثريا مثل « كروبرس » . .  
وقد تدخل مجلس العموم لتسام فى سن قوانين قد تسعد ملايين الناس أو  
تشقىهم ، ولكنك سوف لا تسمع كلمة واحدة عن التنظيمات السياسية  
لببلادك . ولا يذكر لك شئ عن هذا الجدل القائم بين أنصار حرية التجارة .

وأناصر حماية التجارة المحلية . ولن تعرف إلا القليل من وجود مثل هذه القوانين الاقتصادية . فهذه القوة العقلية التي ستكون على أكبر جانب من الأهمية في حياتك اليومية . هي المقدرة على النظر إلى الأمور كما هي بدون أى اعتبار لسلطانها . وعلى استخلاص أدق النتائج العامة . من الحقائق الجوهرية ، ولكن سواء في المدرسة أو الكلية لن تعرف عن أى مصدر من الحقيقة إلا ما هو مقرر عليك . ولن يكون في إمكانك أعمال قواك العقلية في أمر ما إلا إذا كان استنتاجاً من هذا الرأى الذى تقدمه السلطات لك . وقد تضجر نفسك من العمل . وقد تتناول طعامك بأسى وحرارة في أحيان كثيرة . ولكنك سوف لا تعلم أن تلجأ إلى نتائج السرور العظيمة غير الزائفة . والتي هي مستودع الراحة للعطية البشرية الضجرة . وتمثل هذه النتائج في عالم الفن - لم أقل حقاً إتنا شعب عجيب وإنى على استمداد لأن أصرح بأن الترية التي توجه كل اهتمامها لهذه الموضوعات المسببة قد لا تكون بالتربة الحرة الكاملة . ولكن هل التربة التي تتجاهلها جميعاً تربية حرة ؟ كلا . فن الغلو أن نقول إن التربة التي تحتضن هذه الأمور فقط هي التربة الحقيقية الكاملة - بينما أن التربة التي تتجاهل هذه الأمور لا تمت إلى التربة بصلة ما . وليست سوى وسيلة مقيدة إلى حد ما للرياضيات النفسية . .

ولم يعترف هكسلي بأن التربة الشائكة تربية أدبية لأن دراسة النحو والتركيب اللغوي أقرب إلى العلم منها إلى الأدب ، والتلميذ في رأيه لن يصل إلى المرحلة الأدبية ببال ما . والمران الذي يحصل عليه في اللغات علم ناقص لعظم طريقته . وأما من حيث كفايته فلا قيمة له على الإطلاق . وأما الزعم القائل بأنه لا فائدة تجنى من وراء التربة سواء بعمومياتها أو جزئياتها العمالية لسجوها عن الانتفاص من الجرائم والفقر والبؤس فيرد عليه بأن هذه

الحقيقة توضع لنا ببساطة عقم أساليب التربية العتيقة . وذلك من غير أن يفصح عن نظرية تبين المراحل المؤدية إلى التربية الصحيحة . وفي عبارة رائنة من ثمرات التربية الحرة يمد هكسلى إلى تبيان معنى التربية والفرض منها فيقول :-

« إن ذلك الرجل الذى ربى تربيته حرة هو فى نظرى من أعد وثقف فى شبابه إلى الدرجة التى يصبح فيها جسمه خادماً لإرادته . هو من يقوم بجميع الأعمال التى يعهد بها إليه برور وبساطة آليه . وبجذق ومهارة . هو من كان عقله بمثابة آلة . فهو يعمل عمله فى وضوح وهدوء بأساليب منطقية . هو من يكون على استعداد ليتناول من الأعمال ما قل أو عظم . كآلة بخارية مهيأة لأن تدارق تعمل أى عمل من الأعمال فتتمزل الخيوط النقيقة كما تصنع سلاسل الأناجر (١) . هو من يحتزن فى عقله المعارف الأساسية العظيمة المتصلة بمخاتق الطبيعة وقوانين حركتها . هو من امتلا حياة وحيوية . هو من لم يسلك مسلك النساك الخاملين ولكنه وقد - روض مشاعره على أن تخضع لإرادته الحازمة الشيطنة المطيعة لما يقضى به الضمير الحساس - هو من هب لأن يحب الجمال . سواء كان جمال الطبيعة أم جمال الفن . وأن يكره الخيبة بجميع صورها . ويولى الآخرين الاحترام نفسه الذى يولى لنفسه . فقل هذا الرجل دون غيره هو من ربى تربية حرة . لأنه هو الرجل الذى يكون متسجماً مع الطبيعة إلى أكل درجة يستطيع الإنسان بلوغها . »

---

(١) الأناجر : المرساة التى تلقى فى الماء لتوقف السفينة . والظاهر أن الكاتب يريد بالخيوط الدقيقة ، الأفكار النسيجة الدقيقة ، وبالأناجر الأفكار القوية التى تكبح جوح الخيال - للمراجع .

## العلوم في مناهج الجامعات والكليات

لقد ترعرعت دراسة الطبيعة دراسة عملية في القرون الأولى من العصر الحديث بإنشاء الجامعات العلمية وفي مقدمتها مجمع نابلي سنة ١٥٦٠ أكثر مما ترعرعت بإنشاء الجامعات ، وبينما كانت الروح العلمية قد سادت في جامعة هال منذ إنشائها فإن أسس نمو العالم الطبيعي قد وضعت بوجه خاص في هذه الجامعات والمدارس ، « الواقعية »

ففي فرنسا كانت بداية الدراسات العليا للعلوم الطبيعية في أسلوبها الحديث خروجة عن نطاق الجامعات . ففي سنة ١٧٩٤ أنشأت الحكومة الجمهورية « مدرسة النورمال » في باريس حيث أخذ أشهر علماء فرنسا مثل لابلاس ولاجرانج يلقون دروسهم .

ففي إنجلترا - وجدت دراسة العلوم الرياضية والطبيعية في « نيوتن » قوة دافعة لها ، ولكن لم يكن هناك وجود لدراسة علم الأحياء ، ولم يستحدم الطلبة الطريقة العلمية إلى وقت متأخر جدا ، ويمكن القول بأن التدريس العلمي في الجامعات على نمطه الحديث المصحوب بتجارب يجريها الطلاب في المعامل ، قد نشأ على يد « ليج » ، في جيسن حوالي سنة ١٨٢٥ وهكذا انتشر التعليم العلمي في إنجلترا مستقلا عن الجامعات . وفي عام ١٨٤٥ تأسست كلية الكيمياء ، كما أنشئت الحكومة مدرسة المناجم سنة ١٨٥١ وقد أخذت إدارة العلوم والفنون التي أنشئت سنة ١٨٥٣ ترعى تقدم الدراسات العلمية كما أخذت هذه المدارس الملكية السالف ذكرها بالإضافة إلى الفصول التدريسية النظامية التي شرع في إنشائها سنة ١٨٦٨ تتجمع تدريجيا حتى سنة ١٨٩٠ حيث امتلأت جميعا تحت لواء الكلية الملكية للعلوم - أما المدارس الهندسية والعلمية الملحقة بالجيش والأسطول فقد شرع في إنشائها قبل ذلك

عقب منتصف القرن بفترة قصيرة - وفي سنة ١٨٦٠ أنشئت كلية العلوم في جامعة لندن ، وأخذت تمنح درجات البكالوريوس والدكتوراه في العلوم لأول مرة ، وحتى سنة ١٨٦٩ لم يكن قد شرع بعد في إنشاء أقسام دراسية خاصة للعلوم في أكسفورد وكبريدج - وبالرغم من التقدم السريع الذي طرأ حديثا وبالرغم من هبة كارنيجي العظيمة التي خصصت لتشجيع العلوم في الجامعات الاسكتلندية فن المعترف به بصفة عامة أن بريطانيا العظمى كانت متخلفة عن ممالك القارة الأوروبية في تدريسها للعلوم بنمو قرن .

وفي الولايات المتحدة - أخذت العلوم الطبيعية تظهر في برامج دراسة  
الكليات الأمريكية منذ وقت مبكر - فلم الفلك كان بما تضمنه برنامج الرئيس دنستر لدراسات جامعة هارفارد سنة ١٦٤٢ ، وكذلك في الكليات الأخرى بحسب ترتيب ظهورها ، وفي هذا البرنامج نفسه تقرر على الطلبة المتقدمين أن يدرسوا طبيعة النباتات في شهور الصيف ساعة بعد ظهر كل يوم سبت أسبوعيا - وحتى منتصف القرن الثامن عشر لم يذكر شيء غير هذا عن علم النبات ، واحتلت الطبيعات أو الفلسفة الطبيعية المرتبة الثانية من حيث ظهورها ، واحتلت مكانا بارزا في هارفارد سنة ١٦٩٠ وربما تكون قد ظهرت قبل ذلك كما أنها ظهرت أيضا في ييل في أوائل القرن الثامن عشر، وحوالي منتصف هذا القرن ظهر علم الجغرافيا ودراسة الكرة الأرضية في كلية برنستون التي تأسست سنة ١٧٤٦ ، وكانت قبل ذلك مندمجة في علم الفلك في الكليات الأولى . وكانت مبادئ الجغرافيا مضافا إلى الفلسفة الطبيعية وعلم الفلك هي العلوم التي اشتمل عليها برنامج هارفارد الدراسي لعام - ١٧٤٢ - ١٧٤٣ .

وكان إنشاء معيدين جديدين هما كلية الملك التي تعرف الآن بجامعة كلومبيا سنة ١٧٥٤ ثم جامعة بنسلفانيا سنة ١٧٥٥ أو بالأحرى سنة ١٧٥١

حين كانت أكاديمية - بشيرا بظهور اتجاه جديد شمل الموضوع بأسره ، ولم تكن إحدى هذه الكليات خاضعة لإشراف طائفتي ، ومع أن اللغات الكلاسيكية ظلت محتفظة بمركزها الرئيسي فإن علم اللاهوت كأداة هامة أخذ يتوارى من المنهاج الدراسي ، وفيما يلي ما تضمنه القسم الخامس من نشرة كلية الملك في إحدى صحف نيورورك بتاريخ أول مايو سنة ١٧٥٤

« وأخيرا فإن منهاجا جديدا خلقا فعلا لدراسة مظاهر الحياة قد أعد لأول مرة وروعي فيه أقصى ما تنشده الكلية من تعليم النشء واستكمال أساليب تكوينه بالتبحر في اللغات وفنون الاستدلال والتفكير السليم والكتابة الصحيحة وبلاغة القول ، وفي فنون العد والقياس والمساحة والملاحة وفي الجغرافيا والتاريخ ، وفي الفلاحة والتجارة ونظام الحكم وفي المعارف الطبيعية بأسرها ، عن السماء التي فوقنا ، والهواء والأرض والماء وفي شتى صفوف الظواهر الجوية والأحجار والمعادن والنباتات والحيوانات وفي كل شيء نافع يسر قبل سبل الراحة والاطمئنان ورفاهية الحياة ، وفي كل الصناعات المتعلقة بإحدى هذه الأمور ، وأخيرا في توجيههم من دراسة الطبيعة إلى تحصيل المعلومات المتصلة بأنفسهم وبإله الطبيعة وبواجباتهم نحوه ونحو أنفسهم وغيرهم ، وبالجملة إلى كل شيء يستعان به على استكمال أسباب سعادتهم الحقة سواء الآن أو فيما بعد . »

وكان الرئيس جونسون قد أدمج هذا المشروع فعلا في برنامج من وضعه ولكن بسبب تغيير الرؤساء في سنة ١٧٦٢ شاع اتباع منهاج دراسي أكثر تحديدا - ولم بعد ذلك أي بادرة من التقدم حتى ما بعد الثورة - وقد اشتمل برنامج جامعة بلسلفانيا سنة ١٧٥٦ على الفلسفة الطبيعية ، وعلى الرياضيات التطبيقية في نطاق واسع ، وعلى الفلك والتاريخ الطبيعي والكيمياء ، والزراعة ، كما ظهرت الكيمياء أيضا في هارفارد سنة ١٧٦٠ - وفي عام سنة



١٧٧٩ انتقلت الحطة العامة من كليتي الملك . وبفسلفانيا إلى كليتيوليم ومارى بعد تنصيب جيمس ماديسون عميدا لها ، ونتيجة لنفوذ « توماس جيفرسون وبمقتضى ذلك أدخلت دراسات الكيمياء والطب وألغيت كرسى اللاهوت واستبدل بمنهاج اكسفورد ؛ لضيق الألق الذى كان شائعا فيما مضى ، منهاج يشمل على دراسة العلوم الطبيعية والسياسية والاجتماعية بإسهاب - وعقب الثورة وفى عهد رياسة ستيلز أدخلت دراسة الكيمياء ، والنبات والحيوان إلى جامعة ييل كما جعلت العبرية مادة اختيارية ، واستبدلت بها الفرنسية ، وفى سنة ١٧٨٧ أعدت دراسة خاصة فى التاريخ الطبيعى لأولئك الذين يحصلون على تصريح بذلك من آبائهم أو أولياء أمورهم

وقد كان بدء الدراسات الطبية فى هذه الكليات فى كلية الملك أولا سنة ١٧٦٧ ثم فى هارفارد سنة ١٧٨٢ ، وفى بفسلفانيا سنة ١٧٩٠ خطوة هامة فى تقدم دراسة العلوم الطبيعية - وفى سنة ١٧٩٢ أنشئت فى جامعة كولومبيا كلية للطبيعة مكملة لكلية اللغات ، ومكملة من عميد وسبعة أساتذة وفى سنة ١٨٢٥ ظهرت الميكانيكيات والبصريات مواد منفصلة فى هارفارد كما أن علمى التعدين والجيولوجيا قد أضيفا إلى الفلك والكيمياء والتاريخ الطبيعى - غير أن الكهرباء والمغناطيسية ظهرت لأول مرة بين المواد المستقلة وكذلك فلسفة التاريخ الطبيعى . وأعدت محاضرات خاصة فى علم وظائف الأعضاء - وفى سنة ١٨٢٥ ظهرت علوم التعدين وطبقات الأرض والنبات فى كلية « برنستون » ، وتقدمتها الكيمياء فى الظهور سنة ١٨٠٣ وظهر التاريخ الطبيعى قبل ذلك - وفى ١٨٢٤ أضيفت موضوعات من علم التعدين وعلى طبقات الأرض إلى الفلسفة الطبيعية والكيمياء والفلك والجغرافيا فى جامعة ييل وظهرت الكهرباء مادة منفصلة فى جامعة بفسلفانيا سنة ١٨١١ .

وقد كانت هذه العلوم كلها فى حدودها التى ذكرناها تدخل فى مناهج

الدراسة باعتبارها دراسات يحتاج إليها - في حين أن المبدأ التهديبي قد شاع أمره ونادت به كليات مختلفة نداء صريحا ، وقبل منتصف القرن التاسع عشر كان الاتجاه يسير نحو إدراك ما للفرد من ميول ومقدرات ورغبات وفي سنة ١٨٢٥ أنشئت جامعة فرجينيا على أساس منح الطالب الحرية الكاملة في الاختيار ، وفي السنة نفسها بدأ الدفاع عنى هذا النظام في هارفارد وما كادت تحمل سنة ١٨٤٥ حتى منحت حريات جوهرية للطلاب ، ولم يصبح هذا النظام الذى يخول للطالب الحرية التامة في اختيار المواد التى يدرسها نظاما مقررًا إلا سنة ١٨٦٩ في عهد الرئيس اليوت . وقبل ذلك وقف الرئيس وايلاند ، ونوت إلى جانب هذا الإدراك البعيد المدى لنظام الكلية البراسى ، وقد صحب هذا للنظام الاختيارى ارتفاع شأن الدراسات العلمية بصفة عامة .

ولقد استكمل هذا إلغور من أدوار الحركة العامة التى ترى إلى إدخال العلوم في مراحل التعليم العليا أسباب تكوينه بتأسيس جامعة كورنيل سنة ١٨٦٧ على أساس الحرية التامة مع الميل الشديد إلى جانب العلوم والفنون وفى خلال ذلك أنشئت مدارس خاصة للعلوم في هارفارد سنة ١٨٤٧ وفى بيل سنة ١٨٦٠

ولقد كان معهد ريسيلر الصناعى المؤسس سنة ١٨٢٤ في «رُوى في نيويورك أول مدرسة عليية من المرتبة العليا ، ويمكن الحكم على هذا التقدم العلمى من الإرشاد الآتى الموجه إلى مجلس الأوصياء :-

« ولم يعد يلغى هؤلاء الطلاب أن يعلموا بمجرد مشاهدتهم للاختبارات أو استماعهم للمحاضرات ، وفقاً للطريقة العادية ، بل إن عليهم أن يتناوبوا في العمل فيحاضروا ، ويمجروا التجارب تحت إشراف مباشر من أستاذهم أو مساعد له كفاء ، وبذلك يكونون من حيث التناوب في العمل كتلاميذ تحت

القرن في حركة ما ، وهكذا سيصبحون كيميائيين عاملين .

وقد كانت منحة موريل للأراضي الزراعية سنة ١٨٦٣ سبباً في إنشاء نوع من المدارس العلمية جديد من جميع النواحي - فقد تمكن الكونجرس بهذه المنحة أن يخصص ثلاثة عشر مليوناً من الألفنة لإمداد كل ولاية بكلية تنفرغ بوجه خاص لدراسة المواد التي لها صلة بالزراعة والفنون الميكانيكية دون استثناء للدراسات العلمية والكلاسيكية الأخرى - وهذه المدارس هي مدارس العلوم التطبيقية التي توجد في كل ولاية من ولايات الاتحاد تقريباً ، إما متصلة بالجامعات الإقليمية أو مستقلة عنها وقائمة بذاتها .

### دراسة العلوم في المدارس الثانوية

#### في ألمانيا :

سبق أن ذكرنا كيف أدخلت العلوم إلى ألمانيا بوساطة الحركة الحسية الواقعية ، ولقد كان لأراء محبي البشرية ، والماديين من جهة ، ولحركة الإنسانية الجميلة من جهة أخرى ، الفضل في تعديل معنى التربية الكلاسيكية الجامد ، وفي سنة ١٨١٦ أدخلت العلوم إلى المعاهد البروسية العالية ، وعقب ذلك بقليل إلى معاهد الولايات الألمانية الجنوبية ، بالرغم من أن الطبيعيات والتاريخ الطبيعي لم ينالا سوى ساعتين أسبوعياً ، وأقل من ذلك في المناطق الجنوبية أو الكاثوليكية ، فإن العلوم احتفظت بموقعها إزاء المدارس الكلاسيكية مستخفة بالحركة الرجعية التي سادت في الفترة القائمة ما بين مؤتمري فيينا وسنة ١٨٤٨ وفي سنة ١٨٥٥ - اعترف بنوعين من المدارس الواقعية ، أحدهما مدة الدراسة فيه تسع سنوات وكانت اللاتينية لا تزال تدرس في كل سنة منها . ثم المدارس الواقعية من الدرجة الثانية . وكانت السلطات

المحلية هي التي تضع مناهجها غالباً . وفي سنة ١٨٢٢ - أصبحت مدارس النوع الأول يطلق عليها اسم « الجنازيم » ومدة الدراسة فيها تسع سنوات بدون دراسة اللاتينية وأطلق على مدارس النوع الثاني المدرسة الواقعية ومدتها الدراسية أقل قليلاً من السابقة - وفي هذه المدارس ضوعف الوقت المخصص للتاريخ الطبيعي ، والطبيعات ، والكيمياء والتعدين كما كان ذلك في المدارس الثانوية كما وجهت إلى الرياضة والرسم عناية عظيمة - وبجانب مدارس النوع الثاني التي نسميها نحن المدارس العلمية أو الانجليزية العليا ، كانت توجد المدارس الفنية التي خطيت بنجاح عملي وعملت على استكمال أسباب الكمال في الطرق والتنظيمات في غضون الجيل الحاضر ، وكان في مقدمة هذه المدارس مدارس نورمبرج الفنية التي نظمت سنة ١٨٢٢ وبينما كانت الموضوعات الفنية تنال العناية العظمى كان للمواد العلمية والرياضية النصيب الأوفر باعتبارها الأساس في نشاط العلوم التطبيقية - ومنذ منتصف القرن أخذت هذه المدارس تزداد عدداً وظهوراً

### في إنجلترا :

كانت الحال هنا كما هي في بلادنا - أمريكا - فإن إدخال المواد العلمية في المناهج الثانوية كان متدجماً في الحركة الأكاديمية - ولقد أخذت الأكاديميات في الاضمحلال خلال القرن الثامن عشر ، ولم يبذل في المدارس العامة أو الخاصة إلا مجهود تافه لمتابعة الاهتمام بدراسة العلوم - وما كاد يجل الربع الثاني من القرن التاسع عشر حتى بدأ الجدل الشائع بين العلوم والرياضات الكلاسيكية في المدارس الثانوية الذي بدأ كل على أشده بضعة سنين - ولقد تزعم جورج كوتب هذه الحركة التي بدأت أول الأمر في مدارس أدميريه ، وجلاسجو ، ولقد أدى هذا حوالي سنة ١٨٣٥ إلى إنشاء مدارس ثانوية

لتحمل هذا الضغط الشديد الواقع على العلوم في مقاومتها للمدارس والمعاهد الكلاسيكية العالية الناجمة - وفي سنة ١٨٤٩ بدى إنشاء مدارس مدنية على الطراز المعروف الآن ، كما تأسست جمعية لرعاية مثل هذه المدارس ، ولقد كان هذا الجدل عاملاً كبيراً في استتجال إصلاح المدارس خلال العقدين السادس والسابع من هذا القرن وحتى ذلك الوقت لم يطرأ تغيير ما على موقف المدارس العامة نحو العلوم .

وفي سنة ١٧٥٦ وضعت كلية ونشستر منهاجاً دراسياً قوامه عشر محاضرات لأوائتاً عشرة تلقى في خلال ستة واحدة ؛ وبعد عشر سنين زيد في هذا فصل سلسلة من المحاضرات تستمر خلال العام كله مع عقد الامتحانات المناسبة ، وقد تم ذلك عملاً برأى نالت به سلطات جامعة ونشستر وتلخص في أن التحليم الأول الصالح في العلوم الطبيعية يعتبر أساسياً بالنسبة للحالات كثير من ذكور التلاميذ وأمرأ مرغوباً فيه في جميع الحالات ، ملائماً تمام الملاحظة لقرية كلاسيكية من الدرجة الأولى .

وعقب صدور القوانين ، التي استصدرها البرلمان في سنة ١٨٦٨ المدارس الشعبية وبين فيها أن المدارس الثانوية العامة البالغ عددها ٧٢ مدرسة قد أسقطت من حسابها دراسة العلوم بصفة عامة تقريباً ، استحدث مشروع جديد شمل جميع المدارس البارزة منها ، وهذا رغم ما كان هناك من بطله بالنسبة للبعض ومن العناية الضئيلة والاستصغار من شأنها بالنسبة للجميع ، واشتمل هذا المشروع الجديد على التاريخ الطبيعي والطبيعات مع اللغات الحديثة والتاريخ - ومع أنه قد طرأ على هذه الحالة تحسن كبير فإن إدارة العلوم والفنون التي أدمجت سنة ١٨٩٨ في وزارة التربية قد أولت تدريس العلوم عناية خاصة - وبالرغم من مراسيم البرلمان التي أصدرت لإنشاء هذه الإدارة في سنة ١٨٣٦ فإنها لم توجد إلا في سنة ١٨٥٢ ، وأما ما حدث بعد

ذلك حتى سنة ١٨٥٩ فقد كان قليل الأهمية ، وقد أصبحت المدارس أو  
الفصول التي تدرس فيها الطبيعيات وعلم الحيوان والكيمياء ، وعلم طبقات  
الأرض والتعدين والنبات كما في المواد العملية المختلفة ، تتلقى الآن إعانات  
حكومية - وعلى هذا فإن أكثر من عشرة آلاف فصل تعان في الوقت الحاضر  
وفي سنة ١٩٠١ كانت توجد ٧٨ مدرسة عليية مستقلة من المرتبة الثانوية .

### في أمريكا

كانت الجامعات أو الأكاديميات منذ البداية بمثابة معاهد تدرس فيها العلوم  
وكان من الطبيعي أن يكون للفلك والفلسفة الطبيعية ما يميزهما على ما عندهما  
لأنهما كانا قد استكلا تكوينهما إلى حد كبير خلال القرن الثامن عشر ،  
أما الجغرافيا فكانت تدرس في هذه المدارس بصفة عامة تقريباً ، وكانت  
الكيمياء شائعة - وبعد أن أصدر مورس كتابه الأول عن الجغرافيا سنة ١٧٨٤  
وجدت فيه هذه الدراسة ما يوطد مركزها أكثر مما كانت عليه في الجامعات ،  
وقد اشتملت قائمة الكتب المقررة التي صدرت في الولايات المتحدة سنة ١٨٠٤  
على ستة كتب جغرافية ، وهي الوحيدة من الكتب العلمية المقررة ، وهذا  
بجانب كتب أخرى في الرياضيات التطبيقية مثل المساحة والملاحة ، وفي  
سنة ١٨٢٢ كان يوجد ٢٩ كتاباً جغرافياً و ١٠ كتب فلكية و ٦ كتب نباتية  
وه كتب كيمياوية و ٦ كتب في الفلسفة الطبيعية . وأكثر هذه الكتب قد  
وضعت لاستخدامها في الجامعات - وليس من الضروري أن نضيف هنا أن  
جميع العلوم كانت تدرس في الكتب .

هذا مع أنه كثيراً ما كانت تشرح النظريات بإجراء التجارب واستخدام  
الأجهزة ، والدليل الأول الذي لا يلحظه خطأ على أنه ما من مادة من هذه  
المواد اعتبرت عنصراً رئيسياً في المنهج الثانوي هو ما تضمنته شروط الالتحاق

» بهارفارد، لسنة ١٨٠٧ من ذكر الجغرافيا في عداد المواد المطلوبة ، واستمرت الحال هكذا حتى سنة ١٨٧٠ عندما أضيفت الجغرافيا الطبيعية إلى المواد المطلوبة للالتحاق - وبعد ذلك بعامين أضيفت الطبيعيات أيضاً .

وبتقدم المدارس العليا الأولى في الانشاء استمر الاهتمام نفسه بالعلوم وقد اشتمل منهج أولى المدارس العليا التي أنشئت في بوستن سنة ١٨٢١ على الجغرافيا للسنة الأولى ، والهندسة ، وحساب المثلثات والملاحة والمساحة للسنة الثانية ، والفلسفة الطبيعية والفلك للسنة الثالثة ، واستمرت المدارس الأولى من هذا النوع سواء أ كانت تسمى بالمجامع الحرة أو مدارس الاتحاد أو المدارس العليا تقف هذا الموقف نفسه من العلوم ، وبعد سنة ١٨٧٠ طرأ على طابع هذه المدارس تحسن كبير ، وازداد عددها واتسعت دائرة علومها ، بحيث ضمت دراسات على أتم ما يكون نظاماً ، واشتملت على الطبيعيات والكيمياء والنبات والحيوان ، وحتى وقت قريب كانت سياسة الزيادة في عدد الدروس ذات الطابع السطحي شائعة - أكثر مما اتبع في تدريس مواد قليلة نسبياً من عناية بها تؤدي إلى التمكن منها تمكناً بارزاً باتباع طرائق تجريبية أشد تعمقاً .

وبينما كانت مناهج المدارس العليا تحتفظ للعلوم بمكان هام فإن هذا في ذاته كان ثمرة الاتجاهات الاجتماعية التي سنذكرها فيما بعد .

## العلوم في المدارس الأولية

### في ألمانيا -

لقد سبق أن ذكرنا ما كان للاتجاه الطبيعي من نفوذ في ألمانيا برعاية بزداو ويرجع إلى حركة البستالوتيين التي امتدت إلى بروسيا سنة ١٨١٠

وإلى النويولات الألمانية الأخرى بعد ذلك الفضل في تعميم دراسة مثل هذه العلوم الأولية دراسة عامة ، فالهندسة أدمجت في برامج الفصول العليا وشق الرسم طريقة معها ودخلت مناهج الدراسة جميعها التي كانت تدرس بالطريقة الاستقرائية . واقتبست الكثير من المعلومات العامة ذات الطابع العلمي وأدخلت في مناهج المراحل العليا والمتوسطة دراسات علمية شملت مبادئ الطبيعات وعلم وظائف الأعضاء ، والتاريخ الطبيعي ، وهذه المبادئ تشرح الظواهر النباتية والحيوانية بأسلوب علمي مبسط ، وقد خصصت للدراسة العلوم في معظم هذه المراحل ساعتان أسبوعيا ، مع أن بعض المراحل العليا خصصت لها أربع ساعات ولقد ظل هذا النظام محتفظا به إلى الوقت الحاضر وفي مدى قرن تقريبا أصبح العلم من المواد المعترف بدراستها في المدارس الأولية في جميع البلاد المتكلمة باللغة الألمانية تقريبا .

### في إنجلترا

ظلت الأحوال في المدارس الأولية مضطربة حتى أنشئ مجلس المدارس الشعبية سنة ١٨٧٠ ولهذا كان من الصعب التحدث عن مثل هذه الأحوال العامة ، وقد سبق أن ذكرنا ما كان لإدارة العلوم والفنون من فضل في تشجيع دراسة العلوم وخاصة الرسم والتدريب العملي ، كما أشرنا إلى ما قامت به من إنشاء عدد من المدارس النظامية للعلوم من سنة ١٨٧٢ وإلى عام ١٩٠٠ كانت المواد الثلاثة ( المطالعة والكتابة والحساب ) هي كل ما يطلب دراسته في المدارس الابتدائية ، أما المواد الأخرى فكانت تدرسها متوقفا على الإعانات الحكومية التي كانت تمنح تبعا لنتائج الامتحان في المواد ذات الموضوعات المختلفة - وكانت الجغرافيا والعلوم المبسطة من أكثر هذه المواد الإضافية شيوعا ، ولكنها أصبحت الآن ضمن المواد الإجبارية



## في الولايات المتحدة

إلى منتصف القرن التاسع عشر كانت مشكلة اختيار المواد العامة اللازمة للمنهج الأولى من الأمور التي يتعسر إيجاد حل لها ، وكانت المواد الثلاثة الأولى مع الهجاء والنحو لا منافس لها في هذا - وفي الواقع كان المقرر الدراسي يشمل في المدارس ذات الطابع المتوسط المطالعة والهجاء والنحو الإنجليزي فقط ، بينما أضيفت الكتابة والحساب والجغرافيا والتاريخ إلى المدارس ذات الطابع الأرقى وكانت الجغرافيا في مقدمة المواد ذات الطابع العلمي التي استحدثت أن تمثل في منهاج الدراسة ، ففي سنة ١٩٢٢ صدر ٣٩ كتابا في الجغرافيا واختصت المدارس الأولية بعدد كبير منها - أما العلم الثاني ذو الطابع العلمي والذي شق لنفسه طريقا في منهج التعليم الأولى فهو علم وظائف الأعضاء ، ولقد كان هذا بصفة خاصة هو ما اتبع في ولاية نيو جيرسي نتيجة لما قام به هوراس مان من دفاع وترويج لهذه المادة منذ سنة ١٨٣٧ وكان ظهور أو كتاب انجليزي في علم وظائف الأعضاء المبسط سنة ١٨٣٧ وتبع ذلك ببطء في الخطوات التي أدخل بها هذا العلم في المدارس الأولية ، حتى عام ١٨٥٠ حيث قرر مجلس «ماسوشيتز» التشريعي جعل تدريس هذه المادة إجباريا في المدارس الأولية .

كما أن دراسة علم الأشياء مصحوبة بدراسة المظاهر البسيطة للطبيعة قد أدخلت بوساطة حركة البستالوتزين ، أما دراسة الطبيعة فقد أدخلت في عصر أحدث مما تقدم نتيجة لهذه الحركة ولتأثيرات أخرى .

## تأثير العلوم في طرق التربية :

إن تفاصيل المظاهر التي تشتمل على هذه التأثيرات قد سبق أن ذكرناها

في القسم السابق الخاص بإدخال العلوم في المناهج الدراسية ، وفي الفصل الخاص بالاتجاهات النفسية . وكان استخدام الطريقة النفسية بمثابة تطبيق للمبادئ العلمية في التربية ، إلا أنه كان قد بقي هناك أمر أو اثنان يحتاجان إلى مزيد من البحث لمعاونة الطالب في تكوين هذه الخلاصة ، وقد كان ابتكار الطريقة العلمية الموضوعية نتيجة لجهود بذلها كثير من الباحثين ابتداء من كوبرنيكس وجاليليو وكبلر ثم نيوتن - حتى الوقت الحاضر - ومنذ عصر هؤلاء العلماء الأول استخدمت هذه الطريقة في نطاق واسع في كل حقل من حقول البحث وفي كل وجه من وجوه التجربة ، ولقد تكونت في بادئ الأمر بصفة نظرية على يد ديكارت ، وبصفة عملية تطبيقية على يد بيكون ، وكان كل باحث يعمل على إجلاء تكوينها الفلسفي مثل تكوينها الواقعي العملي - ولقد سبق أن بحثنا ما كان من استخدام هذه الطريقة في التربية في أول الأمر في عصر «بيكون» - كما ذكرنا ما كان من الاستزادة من استخدامها على وجه العموم إبان الحركة البستالوتزية ، وهذا بالرغم من أسلوبها المرن واتخاذها صورة تجريبية نوعاً ما - ويمكن تتبع ناحيتين لهذا التقدم في تطبيق الطريقة العلمية في التربية خلال العصر الحديث .

أما الأولى فهي صوغ طرق خاصة للتعليم تتفق إلى حد كبير مع مبادئ علم النفس أكثر من اتفاقها مع الأساليب التقليدية الماضية .

وأما الثانية فهي ما كان من أمر إصلاح ما في الكتب المقررة من موضوعات وهذا من حيث الشكل والموضوع ، وترتيب موضوعات البحث .

ومن المحتمل أن يكون قد أضيف شيء قليل إلى هذه المبادئ العامة لو على الأقل كانت أمثال هذه التقاليد يجرى تكوينها ببطء ، والمهمة الكبرى تتركز في تحويل هذه المبادئ إلى أصول عامة ، ثم اتباع هذه

الاصول العامة في التدريس ، وهذا بعد أن قبل المدرسون هذا الاتجاه العملي .  
وإن في الاستزادة من التدريب الفني ما يجعل هذا التقدم ممكناً . كما أنه  
في المراجعة المطردة للكتب المقررة وتحسينها ما يعزز هذه الوسائل والنتيجة  
هي استمرار التحسين في طرق التدريس من حيث مستوى الكفاية العملية ،  
والإتقان المهني - وبهذا التحسن الذي طرأ على هذه الطريقة ظهر في عالم  
التدريس تلاعب من جانب أناس محترفين غير متمرنين أحياناً ، أو تحمس  
غير متزن من أفاكين مدحجين في حالات أكثر شيوعاً ، يدل على هذا  
ما يتعرض له عالم التدريس من كثير من الآراء العجيبة والأساليب الغريبة  
وبعد كل هذا فعلى المرء أن يدرس هذا التقدم الذي طرأ على طرق  
التدريس في كل مادة على وجه خاص حتى يوقن بأن تقدماً عظيماً قد بدأ  
باستخدام الطريقة العملية في التربية - ولكل مرحلة من مراحل التربية  
سواء الابتدائية أو الثانوية أو العالية تاريخها الخاص من هذه الناحية كما أنه  
لا شك أن لكل مادة من مواد الدراسة مثل ذلك التاريخ ، وقد وضعنا هذا  
هذا التقدم بالنسبة لمواد الدراسة ، وإنه لما يفيد الطالب أعظم فائدة أن  
يتابع دراسة هذا التقدم في كل مادة مواد الدراسة على حدة سواء بقراءة  
الكتب الدراسية أو بالاطلاع على الطرق المتبعة في فصول الدراسة وهذا  
واجب لا نستطيع أن نهض به هنا في هذا الكتاب .

## الخصيل الثالث عشر

### النزعة الاجتماعية في التربية

ميزاتها العامة :

ليس هناك تناقض بين الاجتماعي والنفسي في التربية وليس معنى التربية لدى الزعماء الآخرين ، غير أن كلا من اللغتين : اجتماعي ونفسي : يشير إلى ملاحظة إلى اختلاف بينهما لا يبدو أن يكون اختلافا في مركز اهتمام كل من الاجتماعي ، وفي وجهة نظر كل منهما .

زعماء الحركة السيكولوجية ينظرون إلى التربية على أنها عملية نمو للفرد ، ويتناولون بحوثهم التربوية بطريق دراسة مظاهر النشاط العقلي ، وهم يؤكدون أهمية الطريقة من حيث إنها عملية نمو العقل ، ومن حيث أنها أسلوب خاص يتبع في التدريس في فصول الدراسة .

أما الاجتماعيون فينظرون إلى التربية على أنها وسيلة لبقاء الجماعة ونموها ، ويتناولون البحوث التربوية بطريق دراسة بناء المجتمع ، ومظاهر النشاط والمطالب الاجتماعية . وهدف التربية في نظرم هو أعداد الفرد للمشاركة الناجحة في حياة زملائه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .

وبالإضافة إلى هذا الاختلاف في وجهة النظر وإلى ما يؤكد كل فريق من الإغبارات يمكن أن نلاحظ قليلا من المميزات الأخرى :

إن الإهتمام المتزايد بمواد الدراسة المختلفة التي تناسب كل مرحلة من مراحل التربية من مرحلة الرض إلى مرحلة الجامعة - هو نتيجة من نتائج مراعاة العامل الإجتماعي . وهذا الإهتمام يثير مشكلة القيم التربوية . وبناء على ذلك تعرضت موضوعات الدراسة التقليدية للاختيار ، وكانت النتيجة حذف بعض المواد وإضافة البعض الآخر وخضوع الجميع للإعادة في التنظيم ، وبتر بعض أجزاء المنهج في كل مادة وإضافة أجزاء أخرى .

وعند ما طرح على بساط البحث والمناقشة هذا السؤال وهو : ما هي المواد التي لها أكبر قيمة في تمكن الفرد من أن يتبوأ - مركزه في المجتمع ؟ عند بحث ذلك قلت بالتدرج أهمية المواد اللغوية البحتة والتراث الأولى وقصص قيمتها في حين أن المعرفة المتعلقة بمظاهر البيئة الطبيعية . وقوانين الطبيعة وقواها والمعاهد والعلوم الاجتماعية تزايدت أهميتها وارتفعت قيمتها . فالنزعة التي ترمي إلى تقليل أهمية التربية الإنسانية القديمة وإلى رفع قيمة العلوم الطبيعية والاجتماعية تتفق تماماً مع الحركة العلمية . . ولقد سيج عن فكرة ، أن التربية عملية نمو المجتمع ، لأنها - طبقاً لرأى أقل وضوحاً في تصويره - خير وسيلة لتحسين حال المجتمع ، تنبع عن هذه الفكرة فكرة أخرى مرتبطة بها وهي ، أن جميع أفراد المجتمع يجب أن يشتركوا في هذا النمو ، هنا وإن نمو هذا المعنى الإجتماعي في مظهره العام أكثر مما في مظهره العلمي والفني لصحبه نمو تصميم التربية وحريتها وقد كان نمو نظم المدارس الشعبية نتيجة حتمية لقبول تلك المبادئ .

### المظهر الإجتماعي في مؤلفات بستالوتزي وهربارت وفروبل :

وعلى الرغم من أن الإهتمام البارز في كتابات هؤلاء المربين كان موجهاً إلى طرق التعليم وأن من خلفهم مباشرة يكادون يقصرون نشاطهم على تحسن أسلوب المجهود التربوي وتقوية روحه - بالرغم من ذلك فإن المظهر الإجتماعي يظهر جلياً جداً في نظرياتهم التربوية .

فبستالوتزى مثلا ظل في مؤلفاته الأولى قبل أيام « فردون، أو على الأقل قبل « برجورف، ظل جادا في البحث عن طريقة لتحسين حاله أولئك الأطفال المهملين المحقرين أو الفقراء . وسيطر على جميع تلك الجهود الأولى حب الخير ، ولكن الأخطاء الاجتماعية في ذلك الوقت كان لابد أن تشرح بتعليم الأطفال الحب في العمل وكان من الضروري أن يوجهوا نحو التنمية والتربية الذاتية بتلقينهم أبسط عناصر المعرفة وبخاصة ما يرتبط منها بالأشغال اليدوية . وبمجرد أن تحول بستالوتزى عن التأليف وعنى بالتدريس تحول اهتمامه إلى الطريقة التي بها يخرج أفكاره إلى حيز الوجود ، وذلك «تبسيط عملية التعليم وتربية الشعب تربية منزلية» .

ولقد اتضح الاتجاه الاجتماعي في نظريته التربوية وإن لم يظهر ذلك بجلاء في تعريضاته للتربية : فالتربية في نظره أعم كثيرا من التلمذة بالمدرسة ، وبذلك أصبحت عملا اجتماعيا كما أصبحت عملا فرديا فهي عملية تتناولها معاهد مختلفة ، وهي عملية ترقية المجتمع كما أنها وسيلة لتلك الترقية ، فعلى التربية إذن أن تعد الفرد بما هو أكثر من مجرد معرفة مبادئ القراءة والكتابة وأن تعمل على مساعدته لأن يصبح إنسانا يخدم نفسه ويساهم في خدمة الآخرين .

فهذا المدلول التربوي هو الذي نوعا بستالوتزى إلى الاهتمام بتربية الفقراء ، والأيام ، والطبقات الجاهلة المهمة ، ومن أجل ذلك حازت طريقته في التدريس قبولا عاما وطبقت تطبيقا شاملا : تربية ضعاف العقول والاحداث المجرمين في جميع المعاهد الإصلاحية ، ولما أدرك بستالوتزى أن ابتكار طريقة عملية للوصول إلى هذا الهدف عمل أساس عظيم قصر اهتمامه على تحسين أسلوب التدريس .

أما المظهر الاجتماعي لتعاليم هربارت فيظهر بوضوح في قضيتين هامتين :

الأولى : تتعلق بالفرض من التربية ، وهو في نظره بناء الأخلاق ، أو بعبارة أخرى أن تتوخى الإرادة الصواب في خدمة المجتمع .

والأخرى : تتعلق بمواد الدراسة ، وهي أن يمثل المنهج للطفل بشكل مثالي جميع مظاهر النشاط في الحياة .

فالتربية في نظر هربارت يجب أن تهدف إلى بناء الأخلاق بشكل يخالف تماما الفكرة البديية القديمة ويخالف أيضا أفكار بستالوتزي الحرة والاصلاحية ؛ فالتربية أخلاقية بالمعنى الاجتماعي الواسع ؛ إذ أنها لا تهدف إلا إلى تكوين الطبيعة الخلقية . وإذن فالمشكلة التربوية تنحصر جميعها في جعل التعليم تربويا بهذا المعنى .

وقد حظى معنى الخلق في شرحه وتحليله بنصيب أوفر مما حظى به من قبل في عالم التربية على الأقل وكانت حرية الضمير والسعى في سبيل التعبير العملي عن الأفكار بمحقق وتسامح وعدل ومساواة يمثلان في رأى الهربرتين بأسلوب جديد ما كان يسميه أرسطو الحياة السعيدة والعمل الطيب ، ويعملان على التآليف بين ما هو فردي وما هو اجتماعي فيما يتعلق بأهداف التربية ، وكانت المشكلة التربوية الدائمة هي : الطريقة التي بها يمكن تحقيق أغراض التربية التي سبق تحديدها وقبولها ، وإلى حل هذه المشكلة توجهت عناية هربارت واهتمامه الخاص . أما أتباع هربارت فقد ألكوا أهمية - الطريقة فالت هذه عنايتهم كلها تقريبا : ومن المحتمل جدا أن رأى هربارت سيتخذ في المستقبل . في الولايات المتحدة على الأقل - وجهة خاصة محورها الاهتمام بالاعتبارات الاجتماعية التي تضمنتها نظرية هذا الزعيم في نطاق أوسع من نطاق هذا التأويل الضيق .

أما فيما يخص مواد الدراسة فإن ييدا جوجية هربارت تتجه اتجاها اجتماعيا هاما آخر : فالمنهج يمثل للطفل خلاصة الحياة في الماضي أكثر من أن يكون

بمجرد أداة لصقل ذهنه ، على أن هذا الرأي قد نال تفسيراً آخر يوضع نظرية  
« التلخيص الثقافي » ، فأصبح المنهج يمثل خلاصة مراحل الثقافة الماضية أكثر  
من تمثيله لثقافة الشخص في العصر الحاضر في صورة مثالية مكبرة ، وبذلك  
صارت أهميته الاجتماعية دون أهميته السيكولوجية .

أما « فروبل » ، فقد أدرك إدراكاً تاماً الاعتبارات الاجتماعية لمادة المنهج  
والمنهج ، في نظره يقوم للطفل العناصر المثالية لبيئته مبسطة وفي أقل صورة  
فالمنهج إذن يمثل عنده خلاصة الحياة ، وبذلك يصبح أهم نقطة في عملية التعليم  
وهذا الاتجاه من شأنه أن يسبغ على التربية معنى جديداً بارزاً مصبوغاً  
بالصبغة الاجتماعية . وتوجه التربية في الوقت الحاضر عنايتها الخاصة إلى  
تطبيق هذا المعنى .

وإذا كان المظهر السيكولوجي أو النفسي للمشكلة هو أول ما حظي  
بالاهتمام الزائد في أثناء جيلنا الحاضر فإن آراء فروبل التربوية في حالتها  
المفهومة الآن أكثر من ذي قبل هي التي بدأت تحتل مكاناً جديداً وأهمية  
جديدة في عالم التربية ، على أن الرابطة العملية القوية بين فروبل وبين  
النزعة الاجتماعية يمكن تفسيرها بما حدث من إغلاق رياض الأطفال لمدة  
عشر سنوات لما كان يظن من اتجاهها الاجتماعي . وذلك لاختلاط الأمر  
على الحكام وأخذهم « فروبل » بجرمة أحد أقربائه الذي كان يعتقد آراء  
متطرفة محرمة ، ومع ذلك فقد كانت الرياض مؤسسة على اتجاهات التربية  
التي كانت سائدة في ذلك الوقت ، ومن الحق المعترف به حتى الآن أنه ليس  
هناك أي مظهر من مظاهر العمل المدرسي يمكن أن يقرب بالأذهان فكرة  
( المجتمع الأكبر في المجتمع الأصغر ) كما قربتها مدارس الرياض .

وقد ذكرنا من قبل أن « كانت » في فلسفته التربوية حاول أن يوفق  
بين الاعتبارات الفردية والاعتبارات الاجتماعية وهذه النزعة نفسها يمكن



الكشف عنها في مؤلفات «نخته» و«روزنكراتز» وغيرهما من هذه الطائفة ويرجع إلى «روزنكراتز» الفضل في تعريف التربية بأنها : إعداد للحياة في مجتمعات .

### المظاهر الاجتماعية في النزعة العلمية

يتفق أنصار الحركة العلمية والحركة الاجتماعية في تأكيد أهمية مواد المنهج وفي معارضتهم للآراء القديمة السائدة المنسوبة لجماعة أنصار التدريب الشكلي التي تختص بتوجيه أكبر اهتمام إلى عملية كسب المعرفة ، إلا أن تأكيد كل من الفريقين للمواد الدراسية من أهمية عظمى هو في الواقع من وجهة نظر مختلفة نوعا ما :

فأنصار الحركة العلمية يطرقون هذه المشكلة من ناحية أهمية العلوم الطبيعية من حيث تأثيرها في سعادة الفرد . أما أنصار الحركة الاجتماعية فيعالجون المشكلة من ناحية أهمية كل من العلوم الطبيعية والاجتماعية على أنها تعد الفرد للحياة في الأوساط الاجتماعية وبذلك يكفلون رقي المجتمع وسعادته ، ويجب أن نلاحظ أيضا أن جميع البارزين من قادة الحركة العلمية في التربية يقولون بزيادة التوسع في دراسة المواد الطبيعية والاجتماعية معا من ناحيتها التربوية .

ومهما يكن من اختلاف بين أنصار الحركة الاجتماعية وأنصار الحركة العلمية من حيث حل مشكلة المنهج فهم يتفقون في وجهة نظرهم : فكل الفريقين يسأل . ماهي المعرفة ذات القيمة العظمى ؟ وإذا كان زعماء الحركة العلمية يجيبون هذا السؤال في قالب فردي فيقولون فيه محاكين روسو : ما فائدة ذلك لي ؟ فإلا لأن الحركة العلمية قد عاصرت في نشأتها النزعة الفردية في القرنين : الثامن عشر والتاسع عشر ، واتصلت بها اتصالا روحيا

مباشراً أكثر عما انصلت بها آراء رجال التربية الاجتماعيين .

أما هـ ربارت « سبنسر » ، فلهذه العلاقة في الذهن بين هذين الاتجاهين :  
الاتجاه الاجتماعي والاتجاه العلمي فيمكن اتخاذه ممثلاً للحركة الاجتماعية ، ومن  
جهة أخرى نرى أن العلاقة بين سبنسر وبين النزعة الطبيعية التربوية التي  
بلغت نهايتها على يديه - هذه العلاقة وثيقة جداً لدرجة أن التفسير الفردى  
لأهداف التربية صالح لأن يتغلب دائماً . وتتجلى نزعة سبنسر الاجتماعية في  
آرائه الخاصة بمواد المنهاج وبخاصة العلوم الاجتماعية ، كما تتجلى أيضاً في آرائه  
الخاصة بلشر هذه التربية الحديثة بين طبقات الشعب بدلاً من قصرها على  
الطبقات المخطئة المحدودة .

أما فيما يتعلق بالأسر الأولى ، فأراء سبنسر الخاصة بالطبيعة الحقيقية  
للم التاريخ كان لها تأثير كبير - في إحلال الفكرة الحديثة التاريخية من  
اقتصادية - واجتماعية محل الفكرة القديمة عن التاريخ التي اقتصر على  
دراسة الأسرات والتحدث عن الحروب .

وقد اقترب الاتجاه الاجتماعي اقتراباً عظيماً قويا من المظاهر الاقتصادية  
والنفعية لدراسة العلوم الطبيعية ؛ فالمعاهد والمنشآت الفنية والمهنية والتجارية  
قد نشأت استجابة للمطالب الاجتماعية والمطالب العلمية على السواء .

## الآراء التربوية لرجال السياسة والتأليف

لقد كانت الشعوب الألمانية أول من اعترف بالأهمية الاجتماعية والسياسية للتربية ، كما أنها كانت أول من اعترف بواجب الحكومة ومسئوليتها نحو التربية ، ولقد سبق أن ذكرنا بداية النظم الحكومية للتربية في القرن السادس عشر (الفصل الثامن) ، ومع ذلك فقد بقيت الاعتبارات الدينية في هذه الفترة السابقة مهيمنة على التربية من حيث مدلولها والدافع إليها ولكن الاعتبارات السياسية الاقتصادية أو الاجتماعية لم تحقق تحقيقاً كاملاً إلا في القرن الثامن عشر . ولقد كان فريدريك ، الأكبر ملك بروسيا (١٧٤٠ - ١٧٨٦) و «ماريا تريزا» امبراطورة النمسا (١٧٤٠ - ١٧٨٠) في مقدمة الملوك الذين اعتقدوا أن رفاهية الشعب واستقراره يتوقفان على تعميم التربية والتعليم .

فريدريك الأكبر اعترف في قوانينه المدرسية المشهورة التي أصدرها سنة ١٧٦٣ أن واجب رجال الحكومة يحتم عليهم «أن يبذلوا جهودهم لتحقيق سعادة وطننا وجميع طبقات الشعب في بلادنا وذلك بوضع الأسس الصحيحة في مدارسنا لتربية صغار الجيل تربية فكرية ودينية سليمة لتعويدهم الخوف من الله سبحانه وتعالى وتوجيههم نحو أهداف أخرى مفيدة، وإذا كان السابقون الأولون من قادة الحركة الجمهورية الفرنسية قد اعتنقوا مثل هذا المبدأ فأمنوا بمسئولية الحكومة في التربية والتعليم ، وإذا كانوا قد وضعوا الخطوط الرئيسية لنظام تربوي فإن الأجيال التي توالى بعد ذلك هي التي كان لها الفضل في بناء هذا النظام .

أما في الولايات المتحدة فنجد أن قيمة التربية قد عظمت في أيام الاستعمار

ووجدت التربة مدافعا قديرا عنها - في شخصية «فرانكلين» ، إلا أن الزعة  
الدينية سادت في بداية عصر الاستعمار ، كما برزت الزعة الفردية والنفعية في  
أيام فرانكلين فبرز لذلك معنى جديد للتربة في بداية عصر الزعماء الوطنيين  
الأمريكيين .

وقد قال الرئيس «واشنطن» ، في رسالة للكونجرس : « إذا كانت المعرفة  
هي ضمن أساس لسعادة الشعب في كل دولة من الدول فهي هامة جداً في  
بلاد كبلادنا - بلاد تستخدم وسائل الحكم بطرق مباشر من حاسة الحاجة  
فالتربة باعتبارها وسيلة من وسائل نشر المعرفة كانت الهدف الذي رى  
إليه «واشنطن» ، وهذا بلا شك هو طرق لمشكلة التربة من وجهة النظر  
الاجتماعية . فاهمية التربة تظهر في النتائج التي تبدو من ذكاء الشعب في  
تشريعاته .

فقد اتجه اهتمام واشنطن الرئيس نحو تأسيس المؤسسات التربوية التي  
يمكن اتخاذها وسائل لتثوير الشعب ، وفي هذه الرسالة نفسها يستمر واشنطن  
قائلاً : « وسوف يكون في تديرنا التشريعي منزلة مرموقة للتفكير فيما إذا  
كان هذا الغرض يتحقق على الوجه الأكمل بتقديم المساعدات للنشآت  
العالية الموجودة فعلاً أو بإنشاء جامعة قومية أو بأى وسيلة أخرى ، ونجد  
أنه فيما بعد ينصح بتأسيس جامعة قومية ، وتأسيس هيئة قومية مركزية يعهد  
إليها جمع المعرفة ونشرها ، ومساعدة هذه الهيئة بالمهيات والمساعدات التي  
تمكنها من روح الكشف وتحسين أحوال الشعب . ولقد تخض هذا عن  
إنشاء : مجلس التربية ومعهد «سميث» ومعهد كارنيجي ومصلحة الزراعة أما  
إنشاء الجامعة القومية فلم يتحقق بعد .

أما توماس «جفرسن» ، فكان الوحيد من بين السابقين الأولين من  
رجال السياسة الأمريكيين الذي كانت لديه أوضح فكرة عن أهمية التربة

من الناحية القومية ، وعمل على تشجيع مثل هذه الأعمال القروية القومية ، ولقد أعلن عن هذا المبدأ الذى نحن بصدده فى خطاب وجهه إلى واشنطن حيث قال : « إن عقيدتى التى لا أريد عنها هى أن حريتنا لا يمكن أن تسلم إلا إذا كانت فى أيدي الشعب نفسه ، كما اعتقد أن هذا الشعب الذى يمسك بزمام الحرية لابد أن يكون على شئ من العلم . هذه هى وظيفة الحكومة ، وعليها أن تعمل على نشر هذا التعليم بوضع خطة عامة أو سياسية . »

فالتربية باعتبارها حارساً للديمقراطية هى المبدأ العام ، ومسئولية الحكومة الرئيسية نحو تعليم الشعب وتربيته أصبحت فيما بعد الأساس الفعال الذى قبل فى نصف القرن التالى ، على أن ما يحتاج إليه مثل هذا المبدأ من جهود جبارة لاخرجه إلى حيز الوجود لم يكن مراعياً للتقدير أيام « جفرسن » ، ولذا فإن حل هذه المشكلة لم يتحقق إلا بعد قبول الشعب للمبدأ تدريجياً ، ورغبتهم فى قبول الضرائب بسخاء تحقيقاً لهذا الغرض . على أن رأى « جفرسن » فى حل المشكلة كان متوقفاً على إنشاء الحكومات المحلية الثانية أى أن المدارس تعينها الضرائب المحلية وتنظمها المجالس المحلية كما كان متبعاً فى ولاية « نيو انجلاند » ، هذا هو الحال المؤدى إلى حل المشكلة الديمقراطية فى أوسع نطاق ، وكتب جفرسن فى أخريات حياته تقول : « هناك أمران سأظل أدافع عنهما حتى الرمح الأخير من الحياة وهما تربية الشعب وتقسيم المقاطعات الكبرى إلى أقسام صغرى ففقتى أن استمرار الحكم الجمهورى يتوقف عليهما . »

ولقد كان « جيمس ماريسون » - ١٧٥١ ، و ١٨٢٦ - الرئيس الثالث للولايات المتحدة هو أنشط زعماء السياسة الأوائل بعد « جفرسن » فى أمور التربية والتعليم ، ولقد كتب مرة يقول : « إن حكومة يؤيدها الشعب

من غير أن يدعها العلم أو وسائل تحصيله إنما هي مقدمة لكارثة عظمى ،  
ولذلك نجد أنه ينادى « بأن أجل خدعة يمكن أن تؤديها البلاد بعد تحريرها  
إنما هو العمل على نشر العلم ، فهو الوسيلة الوحيدة لحفظ بلادنا والتمتع  
بنعمة الحرية . »

على أن مثل هذه الاتجاهات لم تكن بالنسبة لهذين الرجلين الباسلين  
مجرد آراء عابرة به إذ أنهما خصصا جزءاً عظيماً من اهتمامهما للنشاط التربوي  
مثل نشاطهما السياسي . وفي تجاربهما في بداية الحكم وصلاً إلى أن نجاح  
هذا الحكم واتساع الناحية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي للشعب رهين  
بذكاء الشعب الذي يمكن أنعاشه بوضع خطة عامة للتربية على أن مثل هذا  
النظام الملائم لحاجات الشعب لا يمكن أن يحققه إلا الحكومة وبذلك يمكن  
أن نقول : إن آراء هذين الرئيسين قد سبقت بما يقرب من خمسين عاماً  
التحقيق الفعلي لمثل هذه المثل العليا .

### التربية إعداد للمواطن الصالح

على أن الهدف الذي ساد لدى هؤلاء القادة من رجال السياسة هو  
الغرض الأساسي من التربية وهو إعداد المواطن الصالح . وكان لابد من  
مرور حقبة من الزمن قبل أن يزول أثر « روسو » وقبل أن يظهر أن هذا  
الهدف الاجتماعي كان هدفاً مخالفاً لذلك الهدف الذي أكد قيمة الذاتية أو  
الفردية الذي تزعمه « روسو » .

ففي الولايات المتحدة مثلاً لم يحل الغرض الاجتماعي في التربية عل  
الغرض الفردي السائد بين الشعب إلا قبيل منتصف القرن التاسع عشر  
وهذه الفردية أو الذاتية لم تكن ذاتية أو فردية [ روسو ] وجماعة أخصار  
الحركة النفسية المؤسسة على فكرة أن التربية لابد أن تؤسس على دراسة

عقلية الطفل ، ولكنها كانت حركة فردية مؤسدة على اعتبارات اقتصادية وسياسية واجتماعية . فالرأى السائد عند أولئك الذين يولون المشكلة أهمية فنية هو أن وظيفة الحكومة هي أن تمد كل فرد بحرية الفرض وتفسح له ميدانا حرا بلا عصابة ، وأن وظيفة التربية هي أن تعد الفرد بأحسن الوسائل وأقصر الطرق لمثل هذا النزاع القاسى وهذه المقدمات يتحقق الهدف النفعى للتربية باعتبارها إعدادا للمواطن الصالح ، فوفقا للرأى القديم نجد أن التربية كانت ترى إلى تشجيع القدرات وتحسين العادات وتكوين أخلاق الأفراد بشكل يشجع الفرد على أن يستفيد من مظاهر نشاط حياته على أن يفسد مع بعض المسؤوليات الاجتماعية فى سلوكه ، أما التربية باعتبارها إعدادا للمواطن الصالح فقد أكدت أن أهمية الفرد ورفاهية الجماعة وسعادة الانسان واستقامته تعتمد اعتمادا كليا على العادات القائمة بين الأفراد والطبقات فى الحياة الاجتماعية فأصبح للتربية عندئذ وظيفة جديدة هي توضيح المبادئ الأساسية لهذه العلاقة وتوضيح المعلومات المرتبطة بالعلاقات المعقدة فى المجتمع وخلق هدف جديد يتحقق فى الدافع الاجتماعى . فالاتجاه الجديد يتطلب إعادة النظر فى بعض المواد وتأكيد أهمية البعض الآخر كالتاريخ والاقتصاد والأدب ، والهدف الجديد وتطلب مزيد عناية ببناء الأخلاق وتكوين العادات الاجتماعية والدافع الوطنية والإيثار . هذا بالإضافة إلى أن الاتجاه القديم يؤكد جانب المراقبة فى التربية ، أما الجديد فيؤكده أهمية بناء الأخلاق ، وعلى ذلك تصبح التربية بطريق غير مباشر العامل القوى المؤثر فى تعديل نظم المؤسسات الاجتماعية بمخلق نوع جديد من الملائمة بين بعض الأفراد وبعض فالتقدم هو شعار الحياة الحديثة ، والقدرة على ملاءمة النفس بسرعة وإحكام الظروف الاجتماعية هو مهمة التربية ، وهذا يتطلب علما بالظروف المتغيرة وقدرة ورغبة فى إعادة التنظيم . وتتلخص هذه الصفات عادة فى كلمة « الوطنية الصالحة » .

وسنجد أن المؤلفات التربوية التي راجت بين الجمهور ، وكشفت عن هذا المعنى الإجتماعي للتربية قد كرس معظم جهودها لبيان أن التربية هي إعداد للوطنية الصالحة أو للحياة في أوساط اجتماعية .

أما الفكرة العامة عن التربية فلم تكن إلا تغييراً في صورة محسوسة عن الفكرة التي عبرت عنها المؤلفات العلمية بعبارات هي أقرب إلى التعبير العلمي الإصطلاحي .



## مركز التربية من النظرية الاجتماعية

لقد احتلت التربية مركزاً هاماً من المؤلفات الاجتماعية التي ظهرت خلال الأجيال القليلة الماضية : فنذ وقت دأوغسطس كومت، مؤسس علم الاجتماع وواضع مصطلحاته برزت تفسيرات مختلفة لمركز التربية من الاقتصاد الاجتماعي، وقد يعز علينا في مثل هذا المجال الضيق أن نذكر هذه التفسيرات، ولذلك سنقتصر على ذكر أربعة هامة منها :

د كومت ، لم يذكر التربية في كتاباته إلا عرضاً ، ومع أنه وجه اهتمامه إلى المظهر الإيجابي للحياة الاجتماعية ، وظل يبحث عن فلسفة أشرح للتقدم الاجتماعي فإنه لم يلمس أهمية التربية في هذه العملية ولم يبرز هذا الاتجاه إلا الأستاذ د لستر . ف . وارد ، في كتابه د علم الاجتماع الديناميكي أو الإيجابي ، ومع أنه كتاب مجهول للبعض فإنه أعظم رسالة كتبها رجل يتعرض لمثل هذا الرأي في التربية ويمكن أن نلخص نظريته كالآتي :

د إن مقومات البناء الاجتماعي مشتقة من دراسة نفسية الفرد ، فالوجدانات هي العوامل الأساسية للحياة ، والرغبة للعمل أو التلبية لمؤثر خارجي هي ميزتها الرئيسية . فن الناحية التطورية تجد أن الوجدان تطور بصفته وسيلة لحفظ الحياة ، وأن العقل تطور باعتباره وسيلة للوصول إلى الأهداف التي لا تستطيع للإرادة غير الموجهة الوصول إليها . فالمظهر الوجداني النزوعي للعقل أصبح عنصراً أساسياً ، ولقد تطور العقل فأصبح نبراساً للعمل ، ومن هذه المبادئ المقررة في علم النفس الحديث تبلورت القوانين الاجتماعية الجديدة ؛ فالوجدان يعد الدافع الحركي ، والعقل يعد القوى الموجهة لجميع الأعمال التي يقوم بها الفرد أولاً ، ثم الجماعة ؛ فالسلوك يعتمد حقيقة على الرغبات ، ولكن هذه الرغبات تعتمد أيضاً على الأفكار ، أو

بعبارة أخرى تعتمد على الآراء وعلى الوجدان ، وهذه جميعاً تعتمد على التربية . من أجل ذلك نجد أن وظيفة المجتمع هي : أن يدكل فرد بالقسط المناسب من التربية ، ويجب ألا تكون هذه التربية من ذلك النوع الذى يقوم به الفرد أو الجماعة لمصلحة الطفل بنوع معين من المعتقدات إذ يجب أن يشمل أكبر قسط من أم المعلومات دون غيرها مع ترك المعتقدات جانباً « تتولى نفسها بنفسها » . من ذلك نرى أن هذا الرأى يقترب من آراء « فرويل » من ناحية و « ريس آراء » « هربارت » من ناحية أخرى ، ويقترب من الناحية الأخيرة ناحية الاهتمام - بالمعرفة من وجهة نظر أنصار الحركة العلمية الطبيعية ، وبخاصة رأى سبنسر .

فالتقدم وفقاً لهذا الرأى يعتمد على الذكاء ، والذكاء كاموليد عاملين هامين هما : -  
١ - درجة القوة الذهنية .

٢ - نتاج عملها أو نقول بعبارة أخرى : إنه يعتمد على الذهن والمعرفة ودرجة الذكاء يمكن تحسينها بطريق غير مباشر بملاحقة قوانين الوراثة وتأثير البيئة ، أو بتحسين أسلوب الحصول على المعرفة ، أما مقدار المعرفة فيمكن زيادته بطريق مباشر .

فوظيفة التربية على كلا الرأين هي زيادة المعرفة ، وقد ظلت الويلستون غير المباشرتين لزيادة القوة الذهنية وهما : اختيار البيئة وتغييرها تغييراً معقولاً تعملان عليهما عدة أجيال ، وكانت النتيجة أن أصبح قدرة المعرفة النافعة التى يكتسبها العادى أقل كثيراً من قدرته الفكرية . فدرجة الذكاء أقل مما يمكن أن تكون عليه ، والحاجة التربوية العظمى من الناحية الاجتماعية هي حسن إذاعة الحقائق العلمية النافعة الموجودة فعلاً ، وما دامت هناك حاجة ماسة لتنمية المعرفة وتوسيع نطاقها فهذا أمر متروك لرغبة الفرد ، وتنمية المعرفة أسهل وأسرع من تنمية القدرة الفكرية .

وعلى ذلك تصبح التربية وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية ، ومن الواجب أن تسيطر عليها الدولة لا الهيئات الخاصة ، فيجب أن تكون وظيفة الدولة نشر المعرفة ؛ فعلى المعرفة يتوقف الذكاء العام ، وعلى الذكاء العام يتوقف التقدم الاجتماعي والسعادة ، وحتى الآن لم يتكشف سر العلاقة بين التربية وبين المجتمع ؛ فأرقى الأعمال الاجتماعية هو ضبط المجتمع وتوجيه توجيها صالحاً إلى أن يصل بمجهوده الذاتية إلى أهداف محدودة معينة ذات قيمة ، وبعبارة أخرى نقول : إن أرقى شكل من أشكال التوجيه الاجتماعي وضبطه هو السياسة ، ولو أن السياسة الرشيدة لم يتم تحقيقها بعد ؛ فالتربية باعتبارها وسيلة من وسائل نشر المعرفة التي ستؤخذ أساساً لهذا العمل الاجتماعي الرشيد هي الوسيلة المباشرة للوصول إلى هذا الهدف . وهذا الاتجاه العلى يشبه إلى حد بعيد الرأي العادى الذى يعبر عنه : بأعداد المواطن الصالح ، ويمكن أن نقول فى تعريف التربية بعبارة عليّة : إنها وسيلة يمكن بها أن تقدم لكل فرد من أفراد المجتمع بما بين أيدينا من المعلومات المتعلقة بالعالم أهمها وأكثرها قيمة .

أما الرأى الثانى من الأراء الاجتماعية فيعد التربية وسيلة للتوجيه الاجتماعى وهذا ترجحة أخرى لفلسفة كومت ، ولكن من وجهة نظر مخالفة . وقد كان المجتمع فى الماضى قد اعتمد بوجه خاص على الدولة بإملها من وسائل مباشرة للضبط والتوجيه بطريق المعتقدات والآراء والحفلات والمكافآت والعقاب الروحى ، أما الآن فهو يعتمد اعتماداً متزايداً على الوسائل غير المباشرة للتوجيه الذى تقوم به المدارس مع أبناء الأجيال المقبلة وهذه الوسيلة غير المباشرة أكثر اقتصاداً من الوسائل المباشرة ؟ لأنها تعتمد على مجرد الإيحاء الذى يقوم المدرسون أكثر من اعتمادها على القوة الناشئة التى تستثير المعارضة ، كما أنها أكثر اقتصاداً أيضاً مما كانت حين استعملت بها

رجال الكنيسة ؛ لأنها وسيلة حكيمة تقوم على التفكير وتعد الفرد اعدادا مباشرا للاشتراك في أنواع النشاط النافعة من الناحية الاجتماعية ، وذلك بإيقاظ رغبته الذاتية وتوير عقله تنويرا رشيدا صالحا .

على أن الدوافع لا يقتصر في أثرها على مجرد تشجيعها فحسب ، بل يجب أن تكون أكثر تشجيعا لها من ذي قبل وأن تكون دوافع خلقية من طراز جديد وكما أن تربية الآباء للأبناء تهدف إلى توجيه الطفل لتكفل نجاحه في الحياة نجاحا عمليا ، وتربية الكنيسة تهدف إلى توجيه توجيها يساعد على التنظيم ويكفل خلاصه الأبدى فكذلك تهدف التربية الحكومية إل توجيه الطفل ليعمل على رفاهية المجتمع الذي يشمله هو كما يشمل غيره من زملائه . فالتربية باعتبارها شكلا من أشكال التوجيه لاتعدو أن تكون وسيلة اجتماعية مثلها مثل القانون ، فهي للمجتمع كرجال الشرطة والكنيسة والدين وكأى العام المنظم والتقاليد والعادات بالنسبة للعصائد المختلفة على أنها تعمل عملا بشكل خاص فهي لا تعمل بطريق مباشر ، ولكن بطريق غير مباشر ، بطريق قوة إيماء الأفكار ، وبطريق ثقل الآراء والمعرفة ، ولا تعتمد مباشرة على البالغين بل على الأجيال المقبلة .

وهناك تقدير ثالث لوظيفة التربية من الناحية الاجتماعية ولكنه تقدير أساسى ، ومع أن معناه قد أوحى به قديما زعماء ، الفلاسفة الاجتماعيين منذ أيام اليونان القدامى فإن د يكون ، يرجع إليه الفضل في التعبير عنه بأسلوب حديث فقد أكد ، يكون ، أهمية دراسة التقاليد أى نقل التراث الثقافى والمادة العلمية من جيل إلى جيل ، فالتربية من الوجهة النظرية الاجتماعية الحديثة هى ذلك المجهود الذى يبذل بقصد المحافظة على استمرار التقاليد العامة وتنميتها وما دام العقل الاجتماعى أو هذه التقاليد العامة أو خلاصة الخبرة البشرية لا وجود لها إلا فى عقول الأفراد فليس من الممكن الاحتفاظ

هذا الاستمرار ولا ضمان لتلك النمو إلا بإعداد الناس تدريجياً لهم التقاليد الجمعية بوجه عام . وتدريب بعض العقول لتقبل النواحي الخاصة الراقية من هذه التقاليد ومن غير وراثة الخبرات البشرية لنشاط الفرد في الأوساط الاجتماعية يصبح الفرد نكرة لا قيمة له .

نعم إنه ليس هناك عقل اجتماعي قائم بذاته منزع عن العقول الفردية التي يتكون اجتماعها ، فإنه لا يمكن أن يتكون عقل الفرد إلا بالاندماج في الجماعة وتشرب مكونات العقل الجمعي ، وبذلك تقتفي فكرة « روسو » عن التربية الطبيعية ، ولا تقصد بهذا أن ترجع إلى الرأي الذي ثار من أجله « روسو » ، ولكنه تكلم للدائرة الفكرية إذ أنه لا يتعدى أن يكون توفيقاً بين وجهات النظر المتطرفة بين جماعة المؤمنين بالفردية المطلقة من جهة ، وبين المؤمنين بسيطرة الجماعة سيطرة لا حد لها من جهة أخرى ؛ فالفرد يتربى أو ينمو بأن يندمج في خبراته الخاصة خلاصة خبرات المجلس والاستقرار الاجتماعي يمكن الوصول إليه بالطريقة نفسها ، أما التقدم الاجتماعي فيتحقق بمساهمة الفرد في تعديل التقاليد وتسميتها ، فالفرد إذن لا يعد للحياة في مجتمع مستقر ، وإنما يهيئ نفسه للحياة في بيئة دائمة التغير لمجتمع متغير ، وهذه الخاصة من الخواص الأساسية للتربية الحديثة ، ونظراً لأن البيئة الفكرية الاجتماعية والطبيعية في تغير مستمر فالواجب على الفرد أن يحتفظ بذاتيته ويعمل على تقويتها وذلك بدوام ملامعة نفسه لهذه البيئة فالتربية الحديثة تعمل على تزويد الفرد بالقدرة على ملامعة نفسه للبيئات المتغيرة لا للبيئة الثابتة .

ومن هنا نصل إلى المظهر الرابع من مظاهر التفسير الاجتماعي للتربية وهو أرقى مظاهر هذا التفسير ، فالتربية تصبح أرقى مظاهر المنهج التطوري أو هي على الأقل أمثل طريقة وأشدّها تقدماً ، ونظرة التطور في مظهرها

العام هي أن هناك قوى فعالة دائمة تتخلل جميع عناصر الطبيعة وتعمل على  
تتميتها تنمية سريعة لا معون لها وأن جميع المظاهر الطبيعية والعقلية عرضة  
للتغير والنمو، ولف نوضح ذلك نقول : إن التطور العضوى هو ملاممة  
الحياة العضوية للبيئة وهذا يتحقق في أغلب الأحوال بطريق الاختيار الطبيعي  
فالتطور الإنسانى لا يبدو أن يكون تطورا ذاتيا للجنس البشرى ليتلائم  
مع البيئة ويلبأ هذا التطور عن عملية النمو وفى هذه المرحلة من مراحل  
التطور نجد أن المظهر الاجتماعى للبيئة هو أهم المظاهر كما أن لطريق الاختيار  
الاجتماعى أهمية وظيفية أعظم من طريق الاختيار الطبيعى ، ويحدث تطور  
الجنس البشرى بوجه عام بطريق لا شعورى . ومعنى هذا أنه طالما كان  
الشعور الاجتماعى يسعى فى منع التغير نجد أن التقدم الاجتماعى ينتج غالبا  
نتيجة للجهود الشعورى الذى يبذله الفرد ليضمن لنفسه بعض المميزات  
غير المسموح بها أو على الأقل التى لا يمنحها المجتمع إياها بطريق شعورى  
على أن أرقى شكل من أشكال الانتقاء الطبيعى يمكن الحصول عليه إذا  
عرف المجتمع الهدف الذى يرى إليه وعلم الطريقة التى بها يمكن الوصول  
إلى النتائج المطلوبة ، وحينما يترك المجتمع الأهداف المحدودة ويحقق هذه  
الأهداف التى بها يتمكن من تشكيل أخلاق أفراده ويحقق بذلك سعادته  
فالعلمية تكون حيثئذ عملية شعورية بشعرها كل من الفرد والجماعة ، والتشريع  
بوجه عام هو وسيلة سلبية ، أما الطريقة الإيجابية التى اخترعها أو ابتدعها  
المجتمع للوصول إلى هذا الهدف فهو التربية . فثل التربية للمجتمع  
كثل الانتخاب الطبيعى للعالم العضوى لئى لأنها هي العامل الهام فى عملية  
التطور .

## الحركات الدينية والخيرية في التربية

إن نمو نظم المدارس العامة أو الشعبية ، ذلك النمو الذي تؤمن به اليوم جميع الدول المتقدمة قد اتبع طريقين هامين من طرق النمو أو قد خضع لمرحلتين متتابعتين :

فالمرحلة الأولى هي تلك المرحلة التي كانت فيها المدارس تعنيها الهيئات الأهلية متأثرة بدوافع دينية وخيرية ، وإذا كانت الحكومة في بداية الأمر قد تركت أمر إدارة هذه المدارس لهيئات خاصة فإنها مع ذلك لم تتركها دون أن تقوم بمدحها بالمساعدة بسخاء .

- أما المرحلة الثانية فهي تلك المرحلة التي بدأت فيها الحكومات تعترف بالقيمة الاقتصادية والسياسية للتربية ، وابتدأت نجد أنها تتقبل مسؤولية نشر التعليم بين جميع أبناء الشعب على أنها وظيفة هامة من وظائف الدولة وتختلف أهمية مرحلة المساعدات الخيرية باختلاف الأقطار ويجدر بنا أن نتحدث عن هذه الحركات الخيرية الدينية التعليمية ، وذلك لأنها تعد عناصر أساسية في تكوين نظم التعليم الشعبي في أمريكا .

### الحركات التربوية الخيرية بين الشعوب الألمانية

سبق أن ذكرنا المعاهد الخيرية المتعددة التي أسسها « فرانك » في مدينة « Halle » منذ بداية سنة ١٦٩٤ وهي التي تحولت إلى مدارس لإعداد المعلمين ، وإلى معاهد تربوية ذات صبغة عملية لتربية الأيتام ، وأخيراً تخضعت عن المدارس الحقيقية للولايات الألمانية . وكما سبق أن لاحظنا أن الحركة الخيرية التي تزعمها « بزداو » تلك الحركة التي بدأت بالمعاهد الخاصة قد أدت إلى إدخال دراسة المظاهر الطبيعية ، وإلى الوصول إلى الطرق المناسبة ، وإلى بث روح جديدة طيبة في فصول الدراسة ، وذلك بإعداد المدرسين

واخراج الكتب الادبية الضخمة ، وكذلك كانت الحركة البستالوتزية في بداية نشأتها حركة ذات مظهر خيرى . ولكن عند ما أسس بستالوتزى مدرسة في « فردان » نجد أن اهتمامه يتجه نحو تحسين طرقه وذلك بمعونة مساعديه ، على أن المظهر الخيرى لهذه الحركة كان قد بدأه « عمانوئيل وفون فلنبرج » .

### الحركة الفيلينيرجية

في مدينة « هوفويل » بالقرب من « برجنر » أدار فلنبرج مدرسة في غاية النجاح في المدة من سنة ٧٠٦ . إلى سنة ١٨٤٤ قال عنها أحد الثقات المشهورين أمثال « دكتور برنارد » إنها أعظم ملوجد من المدارس ذات النفوذ حتى ذلك الوقت . أما المبادئ « البيداجوجية » التي اتبعتها هذه المدرسة فهي شبيهة بمبادئ « بستالوتزى » الذى سبق أن اشتغل معه « فلنبرج » في تجربة مدرسية أما الأهداف الاجتماعية في مدرسة « هوفل » فهي ثنائية يمكن تلخيصها فيما يأتى :

أولاً : تعليم أبناء الفلاحين من الشبان المهن الزراعية والفنية بالإضافة إلى تهيئتهم لهذه المهن وتزويدهم بترية عقلية .

ثانياً : تربية الطبقة الارستقراطية مع طبقة الفلاحين وبذلك يحدث التهام التام بينهما . ولذلك أسست مدرستان في ضيعة مساحتها ٦٠٠ فدان إحداهما معهد الآداب وقد اختص بالتربية الكلاسيكية العادية أو التقليدية . والأخرى المعهد العملى واختص بإعداد أبناء الفلاحين للعمل في الحقول الزراعية بأكثر إتقاناً وكان لتلاميذ كل من المهيدين حلاق . وكان المفروض أن يعمل التلاميذ في الحقل . أحدهما يعد للإدارة في المستقبل ، والثانى يعد للعمل . وكانت هناك مدرسة زراعية لتعليم المبادئ



العلمية ، كما كان هناك مطبعة يطبع فيها تلاميذ المدرسة كتب الأدب والموسيقى ، وكان هناك مصانع يصنع فيها التلاميذ ملابسهم وآلاتهم الزراعية والعلمية ، وفي الوقت المناسب أسست مدرسة للبنات ومدرسة لاعداد المدرسين كان يدرس فيها جميع المدرسين المجاورين لمنطقة مدينة برن وهذه المدارس مشابهة من جميع الوجوه لمدارس « Tuskigee Hampton » وغيرها من المدارس التي كانت تحاول أن تحل المشاكل الاجتماعية .

وفيما بين سنة ١٨٢٥ وسنة ١٨٤٠ أسس عدد كبير من هذه المعاهد « معاهد الأعمال اليدوية » في الولايات المتحدة ، على أن جميع المعاهد والكليات التي أسست في هذه الفترة الزمنية اتخذت هذا الاتجاه نفسه وهذا الأساس عينه وكثير من هذه المعاهد مثل معهد « اوبرلين » قد تحول إلى كليات وعدد كبير من هذه المعاهد السائدة في هذه المعاهد فإن مبادئ « فلبرج » كانت تقل أهميتها ، وإننا نجد أن المؤلفات الأمريكية التي نتجت عن هذه الحركة قد شجعت دافعين هامين :

الأول : الفرصة التي أتاحتها هذه المعاهد للتعليم العالي بأرخص التكاليف .  
الثاني : المستوى العالي من الصحة العقلية البسيطة التي كانت من نتائج الحياة في هذه المعاهد .

وقيل منتصف القرن التاسع عشر نجد أنه بتحسن الظروف الاقتصادية في السولة وتقدم نواحي الحياة الاجتماعية فيها أُنمحت ظاهرة العمل اليدوي من هذه المعاهد ولقد أدت هذه الظاهرة إلى هدف واحد وهو أنها جعلت إنشاء هذه المعاهد أمرا ممكنا .

أما المظهر الاجتماعي لحركة بستالوتزي التي ارتبطت بنمو المعاهد العلمية للصم والبكم والعمى والأيتام والاصلاحات التربوية للاحداث المجرمين والبادئين في الإجرام فيمكن أن نفيه فيما يلي :

## نظام العرفاء لكل من : بل ، ولانكستر

في سنة ١٧٩٧ أدخل دكتور ، أندرويل ، في إنجلترا نظاما كان قد طبقه في أحد ملاحي الأيتام ، وهو نظام استخدام كبار التلاميذ لتعليم من هم أصغر منهم سنا ، ، وإليه كذلك وإلى « يوسف لانكستر » ، ١٧٧٨ - ١٨٢٨ بوجه خاص يرجع الفضل في تنمية هذا النظام حتى أصبح بالنسبة لإنجلترا إلى حد ما يقوم مقام النظام القوي للدارس ، فباستخدام بعض العرفاء للإشراف على السلوك واستخدام بعض المتقدمين من التلاميذ في التدريس وبوضع لائحة تنظيمية وطريقة خاصة أصبح في إمكان معلم واحد أن يدير أمر عدد كبير من التلاميذ .

وإذا أخذنا « لانكستر » ، مثلا لنا رأينا أنه وهو شاب في سن العشرين تمكن من أن يدير بمفرده مدرسة بها ألف تلميذ ، وهكذا سارت الأمور في الوقت الذي لم تكن فيه أي رغبة صادقة من جانب الشعب لإعانة المدارس وفي الوقت الذي كانت الحكومة فيه تعارض في مديد المعونة لمثل هذه الأغراض ، وفي الوقت الذي كانت فيه الهيئات الدينية كذلك غير قادرة تماما على أن تلائم نفسها لمقتضيات الظروف الجديدة ، فلا غرابة إذن أن يوجه نظام العرفاء الأذهان ويفتح المجال للتفكير في التعليم العام .

ولم يجد نظام « بل » ، في أمريكا مرتعا خصبا لارتباطه ارتباطا تاما بكيفية المدارس الإنجليزية . أما الفائدة الكبرى التي عادت على إنجلترا من تطبيق مبادئ « لانكستر » ، فهي أنه عود الناس على إنشاء المدارس التي تقوم بتعليم أفراد كثيرة من التلاميذ ، وعلى حديد المعونة لمساعدة هذه المدارس مساعدات فردية وعلم الشعب الإنجليزي بالتدريج أن ينظر إلى التربية على أنها وظيفة من وظائف للدولة ، وبالإضافة إلى هذا فإنه أدخل نظاما

أفضل لتقدير المدارس ، اللانكستريه ، فهذه المدارس كانت مرتبة على أساس نتائج الأطفال في الحساب ، وكذلك على قدرتهم في الهجاء والمطالعة وبذلك كان من الممكن أن يتقدم الطفل في مادة دون أخرى ، وكذلك أدخل هذا النظام تنسيقاً أعظم وتبويبا أفضل للمادة وكذلك تنظم أحسن المدرسة أما العيوب الكبرى لهذا النظام فهي أن العمل به - اصطبح بصفة الشكلية إلى أقصى حد وأن معظم التعليم به كان سطحيا جدا وأن النظام كان جافا وآليا ، وأن ما كان يحصل عليه التلميذ من معرفة كان يأتي بتقوية الذاكرة ولم يكن هناك تقدير ما للاعتبارات السيكولوجية في التربية ولا لأي اعتبار آخر كروح التربية الجليدة الصادقة الأوسع نطاقا التي كانت آخذة في الانتشار في القارة الأوروبية .

وفي سنة ١٨٠٥ أدخلت طريقة « لانكستر » في مدينة « نيويورك » وفي مدى عدة سنوات كانت كل مدينة تقع بين « بوستن » شمالا و « شارلوتون » جنوبا و « سلسناكي » غربا قد اقتبست نظام العرقاء ، أو النظام اللانكستري في مدارسها ، ولقد حضر لانكستر بنفسه إلى الولايات المتحدة ومديد المساعدة للمدارس « نيويورك » و « بروكلين » و « فيلادلفيا » .

وفي العقد الرابع من القرن الماضي أدخل النظام في « نيويورك » وفي « بوستن » على نوع جديد من المدارس ، وهي المدارس الثانوية المؤسسة حديثا ، وقد انتشر هذا النظام في الأكاديميات العديدة في ربوع البلاد خلال فترة السنوات العشر والعشرين سنة التي تلتها .

أما نظام « فلنبرج » الذي يرتبط غالبا بهذا النظام فقد اختفى نتيجة لتفتح أذهان الشعب إلى موضوع التربية واتعاشهم المادى ورغبتهم في مديد المعونة بسخاء لكل ما يتعلق بالتربية .

## حركة مدارس الأطفال

كان لهذه الحركة أهمية مشاهة ، فقد نشأت هذه المدارس في بدايتها في قرية فرنسية تسمى « كيوريه » ، سنة ١٧٦٩ ثم أنشئت في « باريس » ، ثم أصبحت أساساً لمدارس الأمهات وهي المدارس المألوفة الآن في جميع المدن الفرنسية ، أما في إنجلترا فقد نشأت مدارس الطفولة على يد « روبرت أوين » حوالي سنة ١٧٩٩ في بلدة « نيولانارك » ، في اسكتلندة لتكون وسيلة من الوسائل لتفادي الآثار السلبية للنظام الصناعي في الأطفال ؛ فالمصانع الانجليزية في ذلك الوقت كانت تستخدم عدداً كبيراً من الأطفال بجندة المتعبون لمدة تسع سنوات من أطفال تتراوح أعمارهم بين الخامسة والسادسة والسابعة وكان هؤلاء الأطفال يسخرون يومياً مدة تتراوح بين إحدى عشرة وثلاث عشرة ساعة في المصنع ، وفي نهاية مدة تمرينهم يطلق سراحيهم ويندججون في خضم شعب جاهل يسكن المدن .

ويمكنك إذن أن تتصور مقدار تربيتهم . لذلك أنشئت مدارس الأطفال لمواجهة مثل هذا الموقف . وفي سنة ١٨١٨ أدخلت هذه الفكرة الجديدة إلى لندن على يد « جيمس بكنان » أحد مدرسي مدرسة « أوين » الذي وجد عضداً له في شخصية صموئيل ولدرسين الكاتب الهام ، وفي سنة ١٨٣٤ تكونت « جمعية مدارس الأطفال في إنجلترا والمستعمرات » ، لزيادة عدد المدارس التي تقوم على أساس فكرة « ولدرسين » وقبل هذا الوقت بما يقرب من عشر سنين كانت هذه المدارس قد ظهرت في نيويورك ، وسرعان ما انتشرت غالبية المدن الكبرى في طول البلاد وعرضها . وحتى في الجهات التي أنشئت فيها مدارس الشعب لم يفسح المجال للأطفال في السن المبكرة كما أن مدارس العرقاء في كثير من الجهات حدثت تلاميذها .

وفي أوائل القرن التاسع عشر حرم على مدارس « بوسطن » ، الشعبية قبول الأطفال الذين لا يعرفون القراءة والكتابة ، وقد أصبح على جمعيات مدارس الطفولة في كثير من المدن أن تهض بالجزء الأكبر من العمل : في جهات كثيرة كمدينة « نيويورك » كانوا أم المؤسسين للقسم الابتدائي في المدارس العامة ، وحتى الآن نجد أن النظام المستقل للقسم الابتدائي والانقسام الحاد الذي رسم له في مبنى المدرسة ما هو إلا استمرار للأصول المتميزة للمرحلتين الابتدائية والثانوية .

---

## جمعيات المدارس العامة في الولايات المتحدة

لقد زادت مظاهر الاهتمام بالتربية ، وأفسح المجال أمام التقدم التربوي وذلك بتنظيم المواطنين من الأهالي للجمعيات العامة ، وقد يكون تاريخ المدارس في إحدى المدن نموذجاً حسناً لذلك : ففي « نيويورك » ، مثلاً إذا استثنينا مدارس الكنيسة ومدرسة الزنوج التي أسستها سنة ١٧٨٧ « جمعية المدارس الحرة الافريقية » ، لم يكن هناك أى مدرسة مجانية حتى سنة ١٨٠٥ وفي خلال هذا العام نظمت جمعية المدارس الحرة « التي سميت فيما بعد جمعية المدارس الشعبية » ، بزعامة « عمدة المدينة » ، وكان الهدف من هذا النظام هو فتح أبواب التعليم المجاني لأبناء الفقراء الذين لم يوفقوا في الالتحاق بمدارس الكنيسة الموجودة .

وقد اتبعت طريقة لانكستر في التنظيم والتعليم ، و « سنة ١٨٢٧ تكونت جمعية مدارس الأطفال لاعانة مدارس الأطفال من سن الثالثة إلى السادسة . وبينما كانت طريقة « لورسين » ، هي المتبعة كانت هناك محاولة لاتباع طريقة « بستالوتزي » ، وفي خلال بعض سنوات أدمجت هذه المدارس في مدارس « جمعية مدارس الشعب » ، على أنها أقسام ابتدائية ، وبالإضافة إلى رموس الأموال التي كانت تقدمها الجماعات الخاصة ، وتلك التي كانت تأتي ببيع أوراق « البانصيب » ، فقد أمدت الدولة هذه الجمعية بجزء من رأس مال المدرسة العادية ، كما أن المجلس البلدي جعل لها منحصات سنوية ، وفي سنة ١٨٤٢ تكون مجلس بلدي للمدارس « مجلس مدارس المدينة » ، وتأسست مدارس عامة تحت إشراف مجلس المدارس أو تكوين نظام حقيقي لنظام المدارس الشعبية المجانية ، ومع أنه قد تم هذا الانتقال في وقت متأخر نوعاً ما « في نيويورك » ، عن غيرها من الجماعات فإن كل مدينة أمريكية عدا القليل في « نيو انجلاند » كانت تسير في طريق من التطور مشابه لذلك ، وتأسست

جميعات مدارس الشعب في « فيلادلفيا ، ونيو ، والپاني ، ووصلت غربا إلى أبواب « المستاني » .

وفي « بوستن » حيث كانت المدارس الأولية موجودة مرتبطة بالمدارس الثانوية منذ سنة ١٦٦٦ أو منذ قبل هذا التاريخ ، وحيث كانت مثل هذه المدارس مجانية منذ عهد بعيد لم تكن المدارس الابتدائية جزءاً من نظام المدارس . وقد يكون سبب ذلك غريباً بعض الغرابة ، فالقانون كان يحتم حينئذ ألا يقبل الطفل بمدرسة النحو أو « المدرسة الشعبية المحلية » ، إلا إذا كان ملماً بالقراءة والهجاء ومع أن القانون أيضاً قد أجاز تأسيس مثل هذه المدارس الابتدائية فإنها لم تؤسس فعلاً . على أن هناك مدارس أخرى قامت كمدراس الكنيسة والمدارس الخاصة ومدارس الأحد ، وقد أنشئت في البداية لنشر العلوم المدنية ففي سنة ١٨١٧ كان يوجد بمدارس النحو الشعبية حوالي ٢٢٦٥ طفل و ٢٧٦٧ طفل بالمدارس الخاصة و ٣٦٥ طفل - بالمدارس الخيرية وكان ٥٢٦ طفل غير ملحقين بالمدارس إطلاقاً مع أنهم قد بلغوا سن التعليم الابتدائي . وقد تأسست جمعية المدارس الابتدائية في السنة التالية ومع أن هذه الحركة قد وجدت معارضة من نخبة رجال المدينة ومن أعضاء مجلس المدارس فإن مجلس المدينة ذاته أعانها وقدم الأموال اللازمة لذلك وقد أدمجت هذه المدارس في المدارس الأخرى سنة ١٨٥٥ وهكذا نجد أن أعمال الخير الأهلية بدأت في مساعدة المشاريع الشعبية بأعانة المدارس .

وأما المدارس العادية على الأقل فقد انتهت فترة المعونة الخيرية الدينية بالنسبة لها في منتصف القرن التاسع عشر ومع ذلك يجب أن نتذكر أن تذكر أن مدارس الحضنة ومدارس الصناعات اليدوية قد وجدت طريقها إلى الانضمام إلى مدارس الشعب في خلال جيل على الأكثر عن طريق منظمات تتلقى إعانات خاصة .

## نمو النظم الحكومية الحديثة في الترية

إذا كنا نلاحظ شيئا من البطء في نمو نظام مدارس الشعب لاسيما في المدن في الولايات المتحدة ، فن الواجب أن نتذكر أنه في ذلك الوقت لم يتم إلا قليل من المرافق العامة الأخرى فد أنايب المياه وإضاءة الشوارع وتنظيمها والوقاية من الحريق بل حماية رجال الشرطة كانت كلها حتى ذلك الوقت مشروعات خاصة يقوم بها الأهالى .

وإذا تذكرنا أنه لم يكن هناك أى تفكير في مديد المعونة للأموال التربوية بدفع ضرائب فلن نجب اذا عرفنا أن فكرة إنشاء المدارس الشعبية المجانية والرغبة في اعانتها بدفع ضرائب عامة كانت تنمو ببطء شديد أما في الدول الارستقراطية حيث يغلب العنصر التيتونى فقد تحدد الموقف ، وذلك يرجع لبعد نظر الطبقة الحاكمة أكثر من رجوعه لكرم الشعب وذكائه وكانت المعارضة هنا أقل من غيرها فيما يخص أمور الترية .

ولكن كان هناك عامل آخر أهم من العامل الارستقراطى الاجتماعى وهو العامل السياسى الدينى .

ففى الفترة التى سبقت الجزء الأخير من القرن التاسع عشر كان الدافع الدينى هو المحرك والضابط لأمور الترية ، وكانت النتيجة أنه حين كانت الكنيسة راعبة في تنفيذ بعض الخطط العامة المرتبطة بالترية في هذه الحالة فقط حاولت الحكومة أن تعمل على ضبط نظم المدارس الشعبية وتوجيهها أما الأقاليم التى سامت فيها مثل هذه الظروف فقد سبق ذكرها في الفصل السابع .

### ألمانيا :

وقد تصادف أن النظم الحكومية للتعليم نمت في ألمانيا قبل غيرها من



القول ، وقد نجم عن ذلك أن المظهر الخيري في نشأة المدارس كان أقل ظهوراً هناك لقلة الحاجة إليه ، ولأنه اتخذ شكلاً اصلاحياً تكميلياً ، وهنا نجد أن الألمان قد وصلوا قبل غيرهم إلى المرحلة السياسية الاقتصادية من نشأة المدارس بسهولة وساروا فيها ببطء ، وقد تقبل الشعب اللباف السياسي الاقتصادي ببطء أو تدريجياً رغم أن «لوتر» قد أعلنه وحده ، ولقد كانت الغلبة للدافع الديني والكنيسة التي عبرت عن آرائها عن طريق الدولة ، وقد ظهرت آثار الحركات الخيرية من حين إلى آخر فساعدت على نشأة هذا التطور ، وعلى الاتجاه نحو إدراك القيمة الاجتماعية للتربية ، وكان «فردريك» ، الأكبر وغيره من ملوك ألمانيا في القرن الثامن عشر أسبق من غيرهم إلى تكوين فكرة واضحة عن التربية باعتبارها أساس التقدم الاقتصادي والقوة السياسية والرفاهية الاجتماعية للشعب ، ولم يوجه «فردريك» ، عنايته إلى التربية إلا سنة ١٧٦٣ عندما انتهت حرب السنين السبع ، ففي اللوائح العامة لنظام المدارس التي أصدرها ذلك العام نجد أنه جعل التعليم اجبارياً ، وقرر أن يمرن المدرسون تمريناً كافياً ويكافئوا على مجهوداتهم ، كما قرر تهية الكتب المدرسية اللازمة وتحسين الطرق وضمان الإشراف على التعليم والتساعح الديني في التربية .

ولم يتم الانتقال إلى النظم الجديدة إلا في سنة ١٧٩٤ . ففي قانون المدارس الذي صدر في ذلك العام والذي قُبل بمعارضة شديدة طال أمدها من رجال الدين وكثير من الأفراد في الشعب - نجد أنه يقرر عدداً لا بأس به من المبادئ التربوية : فقد أعلن أن جميع مدارس الشعب والمعاهد العليا تابعة للحكومة وأن المدارس خاصة كانت أم عامة تصبح خاضعة للدولة وتحت إشرافها ، وأن جميع مدرسي المدارس الثانوية أو العالية موظفون في الحكومة وأن تعيين مثل هؤلاء المدرسين من عمل الحكومة ، والا يبعد أي شخص

عن مدرسة شعبية من أجل عقيدته الدينية ، وألا يرغم أى طفل على البقاء  
في مدرسة ما لتلقى تعاليم ديدية تناقض عقيدته . وبين سنتي : ١٨٠٨ ، ١٨١١  
انقلبت الأوضاع في المدارس الأولية من حيث روحها وسلوكها ، فقد حدثت  
ثورة تعليمية يادخال طرق جديدة مؤسسة على مبادئ بستانوتزي ، وذلك  
بفضل شخصيتي : « مبلت ، وشكان » .

وقد عدلت قوانين المدارس البروسية في كل من السنوات الآتية :  
١٨٢٥ ، ١٨٥١ ، ١٨٧٢ وكان الاتجاه في هذه التعديلات ، وفي التغييرات  
الثانوية التي تلتها - نحو زيادة مساهمة الحكومات المركزية في مساعدة المدارس  
والتقليل من اعانة السلطات المحلية والخاصة وإلغاء دفع الآباء أجورا على  
التعليم إلغاء تاما ، وجعل إدارة المدارس والاشراف عليها من اختصاص السلطة  
المركزية ونزعها من السلطات المحلية ، ورفع مستوى هيئة التدريس وطرق  
التعليم ، وإبعاد النفوذ الكنسي عن المدارس تماما ، ومع أن كثيرا من  
القسس كانوا أعضاء في الأغلبية الكبرى من مجالس التعليم المحلية فإن النية  
كانت متجهة نحو القضاء على هذه البقية الباقية من سيطرة الكنيسة .

ومن ذلك يظهر لنا أن ألمانيا سبقت غيرها من الدول بأكثر من قرن  
إلى أمر يجب أن توليه كثيرا من عنايتها ، وذلك هو وضع قانون فعال  
لجمل التعليم بالمدارس إجباريا ، ذلك القانون الذي نفذ بطريقة آلية تقريبا  
في ألمانيا نتيجة لتجارب استمرت زمنا طويلا .

### فرنسا :

لقد بدأ الكفاح من أجل نشر التعليم بين طبقات الشعب في فرنسا  
عندما بدأ الرأي العام يكافح « جماعة الجيزويت » عند طردهم سنة ١٧٦٤  
ومع ذلك نجد في بداية الثورة الفرنسية أن أكثر من نصف الرجال وثلاثة  
أرباع النساء في فرنسا لم يقدروا أن يكتبوا أسمائهم . ولقد سبق أن ذكرنا

أهمية المناقشات التربوية في اللّجب وفي تقارير الثورة . لجمعية الثورة الأولى قد تسلمت عدة تقارير عن التربية وأصدرت المجالس المتأخرة عدة قوانين ، لكنه لم يتم سوى الشيء القليل من الناحية التنفيذية . وفي سنة ١٧٩٥ تأسست مدرسة المعلمين القومية وعدة مدارس ثانوية وعدة كليات متوسطة . ونظرا لأن الحالة كانت مضطربة جدا فإن القليل من العمل قد تم ، وهذا القليل لم يكن له أثر في الشيء الوحيد الذي كانت تطالب به الثورة ، وهو التعليم العام الإلجباري المجاني . وفي سنة ١٨٠٦ تأسست جامعة فرنسا التي اندج فيها جميع المدارس الثانوية والعالية باعتبارها قسما من الحكومة القومية . أما التعليم الأول فقد أهمله كل من : نابليون ، وحكومة الإصلاح ، وترك أمره إلى الجمعيات الدينية ومدارس المرقاء التي تسير وفق خطة « بل » و« لانكستر » وترجع بداية التعليم الأول في فرنسا إلى سنة ١٨٢٢ في ذلك الوقت أصدر « جيزو » وزير المعارف قانوناً بتأسيس مدارس أولية تتكون من مرحلتين : ابتدائية وثانوية ، لكل طائفة من الطوائف الدينية . وقد علمت هذه المدارس الفقراء بدون مقابل ، وقامت بشر التعليم الديني وتركت للحكومة الحق في تعيين المدرسين وقرر مرئياتهم . وفي سنة ١٨٨١ جعل التعليم الابتدائي مجانياً وفي سنة ١٨٨٢ جعل إجبارياً ، والقانون السائد الآن الذي يفرض أكمل نظام للمركزية وإدارة الدولة للمدارس يرجع تاريخه إلى سنة ١٨٨٦ ، وإلى عهد قريب كانت مدارس الكنيسة متعددة وكان لها من النفوذ ما يفوق نفوذ المدارس المدنية . وفي سنة ١٨٨٢ كانت التعاليم الدينية تلقن في كل المدارس ، وكانت المدارس الحرة لا تفتح إلا بعد موافقة الحكومة ومنذ سنة ١٩٠١ طولبت الطوائف الدينية بالحصول على الاعتراف القانوني حتى تتمكن من القيام بالشئون التربوية . وفي سنة ١٩٠٣ صدر القانون الإضافي الذي بمقتضاه أغلقت جميع المدارس الدينية .

## إنجلترا :

أما في إنجلترا وهي موطن للحكومات الدستورية أكثر من أن تكون موطناً لثورات فتجد أن التحول إلى المرحلة السياسية الاقتصادية قد تأخر طويلاً ولما يتم بعد . وقد سبق أن ذكرنا الجماعات التعليمية الدينية الخيرية المتعددة بمناسبة الحديث عن الحركات التي نشأت عنها تلك الجماعات . وهنا حدث ما حدث في كثير من المناطق المحلية في الولايات المتحدة ، إذ توالى الإعانات الأولى العامة للتربية في شكل هبات لهذه الجمعيات .

وفي سنة ١٨٢٣ وبعد جدال طويل حول ما إذا كان للحكومة أى حق في التدخل في شئون التربية أم لا بدأت الحكومة الإنجليزية تمنح سنوياً كميات متزايدة من المال إلى مدارس الجمعية الوطنية ، وجمعيات المدارس البريطانية والأجنبية ، وقد استغلت هذه الهبات خاصة لإقامة أبنية للمدارس على شرط أن يكون للحكومة حق التفتيش عليها ، ولم يكن المفتشون في الحقيقة من غير رجال الدين ، هذا فضلاً عن أن المدارس كانت مطابقة قانوناً بتعليم مبادئ الدين ، وكان من نتائج الهبات البرلمانية أن افتتحت مدارس المعلمين ، وكانت مرتبطة بهذه الجمعيات بين سنة ١٨٤١ وسنة ١٨٤٤ ، وقد أضيف بعد ذلك هبات للطلبة المدرسين وللكتب الدراسية ، ولتكوين المدارس . وفي سنة ١٨٦١ اقتبس نظام لتوزيع هذه الهبات على أساس عدد التلاميذ الناجحين في امتحانات يضعها مفتشو الحكومة في موضوعات مختلفة وكان هذا هو يعد نظام « الأجر حسب النتيجة ، ذلك النظام الذى خلق النزعة الشكلية في عمل المدارس والذى ألغى حديثاً ، وبمقتضى قانون سنة ١٨٧٠ تأسست المدارس الأولية ونظمت وأعيدت

وأشرفت عليها الحكومة ، وبالإضافة إلى هذا وجدت مدارس المجالس وقد أشرفت عليها مجالس محلية وإعانتها الاعانات المحلية التي تجمع من الضرائب المحلية ، والتي يجب أن تكون مساوية على الأقل لمنح الحكومة . هذا وحتى سنة ١٩٠٣ لم يكن مباحا لأى مدرسة حرة أودينية أن تأخذ شيئا من أموال الاعانات المحلية ، وبمقتضى قانون سنة ١٨٧٠ أصبح التعليم إجباريا لمن هم دون العاشرة ، ولكن قانون سنة ١٨٩٩ رفع سن التعليم الاجبارى إلى الثانية عشرة وأباح قانون سنة ١٩٠٠ للمجالس المحلية أن ترفع السن إلى الرابعة عشرة ، وكان هذان النظامان من نظم المدارس يسيران جنبا إلى جنب في في إنجلترا في «مدارس المجالس» و«مدارس الكنيسة» وبينما كانت مدارس الكنيسة تزيد في عددها إلى ضعف عدد المدارس الأخرى فإن المدارس الأخرى كانت تفوق مدارس الكنيسة في عدد المدرسين ، أما عدد تلاميذ الفصل الواحد فكان متقاربا في الاثنين ، وكان ما يقرب من ٥٨٧٨ مدرسة من مدارس المجالس بها ٣٨٢٩٥ طالب يقابلها ١٢٢٧٥ مدرسة كنسية فيها ٢٩٢٨٣ مدرس ولا زالت مشكلة تحديد علاقتهما معاً بالهيئات الحكومية أهم مشكلة تربوية تواجه إنجلترا حتى الآن .

### الولايات المتحدة المدارس المجانية الأولى :

يبد أنه منذ النصف الأخير من القرن السابع عشر كانت بعض المدارس في ولاية «ماشوس» مجانية بالمعنى الحديث من الكلمة «وبعبارة أخرى كانت معانة من الضرائب العامة ، وكان كثير من «مدارس نيوانجلاند» الأولى تستمد اعانتها من مصادر مختلفة مثل ائمان الأراضى العامة وإيجارها ، و«صايد الأسماك وضرائب المرور والهيئات ، والاكتتابات والإيجارات وفي جميع الحالات تقريبا استمدت الإعانة من التلاميذ أجرا على تعليمهم وكانت العادة الشائعة في المستعمرات حينئذ هي أن تقوم الحكومات المحلية

أو الاستثمارية بمساعدة المدارس بمنح المنح أو فرض الضرائب ، وكانت  
العامة أيضا أن يتم نظار المدارس هذه المنح بتقاضى أجور ينظمها في الغالب  
العرف العام ، ولما كانت المدارس التي أسستها المدن تتطلب من يريدون  
الالتحاق بها سابق خبرة كمعرفة الحروف الهجائية والقدرة على القراءة فقد  
أنشئت مدارس أهلية كثيرة لا تشترط هذا الشرط ، وكانت هذه المدارس  
ذات طابع بنائي شكلي أما حكومة « نيو إنجلاند » فكانت ديمقراطية بمعنى  
الكلمة إذ بقيت إدارة المدارس مدة طويلة في يد حكومة المدينة ، ثم أخذت  
الإدارة تتحول بالتدريج إلى طائفة مختارة من الرجال الذين يديم السلطة  
وفي القرن الثامن عشر تحولت إلى مجالس إدارة المدارس الحديثة . ثم حلت  
هيئات المدينة الذي زاد مقدارها محل الحاجة إلى أخذ الأجور المدرسية  
من التلاميذ . وهكذا أصبحت « مدارس ماشوتس » في منتصف القرن  
الثامن عشر و « مدارس نيو إنجلاند » بعدها بقليل مدارس مجانية ، وهذه  
النظم المجانية ترجع إلى نزعة الأهل الدينية في « ولاية نيو إنجلاند » وإلى  
ما يوجد هناك من تجانس واتحاد فعلي بين الكيفية والدولة .

## النهضة التربوية في مطلع القرن التاسع عشر

هذا ولما بدأت حماسة العقيدة الدينية تدهور، أخذت وحدة الشعور الديني تنفك في نهاية القرن الثامن عشر - وأخذ الاهتمام بالأمور التربوية يقل تدريجياً فاختفت مدارس النحو اللاتينية وحلت محلها المدارس الخاصة كالأكاديميات، وتجزأت المدارس الأولية، وقلت الإعانات التي توهب لها، أما تأسيس المدارس على أساس سياسي واقتصادي فكان من نتاج القرن التاسع عشر، ورغم أن هذا تم خلال نصف قرن فإن المجهود الخاص به تركز في الفترة بين عامي ١٨٣٥ - ١٨٥٠، واقتزنت الحركة باسم محركي الأول «هوراس مان» سنة ١٧٩٦-١٨٥٩ ومنذ أن أصبحت المدارس بوجه عام في «ماشوشن» يصرف عليها من الضرائب المحلية فإن الإصلاحات التي نادى «مان» باعتباره سكرتيراً لهيئة مدارس الولاية سنة ١٧٣٧ - ١٨٤٩ كانت تنحصر في إلغاء مدارس المراكز الصغيرة حتى تتمتع مدارس المدن الكبرى بإعانة حسنة وتعليم أرقى وتنظيم أوفى ومركزة أعم، وكذلك نجد تحسناً في إعداد المدرسين وتأسيساً للمدارس المعلمين، وإطالة لمدة الدراسة وتأسيساً للمكتبات بالمدارس وتوسيعاً للمناهج وتحسيناً لطرق التعليم وبتأثير لروح الحماسة التربوية بين الأهالي، ولروح الاحتراف بين المعلمين.

وكانت النتيجة المباشرة لمجهودات هذا المصلح الأمريكي الأول أنه في أثناء شغله لمنصب السكرتارية زادت مخصصات المدارس إلى النصف، وارتفعت أجور المدرسين حوالي ٦٢٪. وأجور المدرسات حوالي ٥١٪. وزاد عدد المدرسات بنسبة ٥٤٪. وزادت مدة الدراسة السنوية شهراً، كما أن نسبة المدارس الخاصة إلى العامة هبطت من ٧٥٪ إلى ٣٦٪. وجعلت التعويضات للإشراف على المدارس إجبارية، وهكذا زاد التعويض وزاد الإشراف على المدارس ولحقها التحسن وتأسست خمسون مدرسة عليا

كما تأسست مدارس المعلمين الأولى بأمريكا ، وارتفعت نسبة الحضور بالمدارس كما تحسنت الطرق وسائل حفظ النظام ، وارتقت روح العمل المدرسي ، على أن ثمة أمراً واحداً لم يتم ، ذلك هو إلغاء نظام مدارس المراكز الصغيرة الذي سعى إليه « مان » ، ولم يتقرر إلغاؤه إلا سنة ١٨٥٩ أى بعد استقالة « مان » ، لكنه لم يبلغ نهائياً إلا في سنة ١٨٨٢ .

ولم تقتصر هذه النهضة التربوية على « ولاية مساشوستز » بل كان هناك كثير من الزعماء لا يقلون قدرة عن « مان » أمثال « هنرى برنارد » وقد أنشئت كراس للتربية في عدة كليات . وعلى الرغم من أنه حتى سنة ١٨١٢ لم توجد إلا ولاية واحدة هي ولاية نيويورك التي كان لها مشرف على أمور التربية فإنه قد أنشأت عدة ولايات أخرى مثل هذه الوظيفة فيما بعد ، وبدأت حركة جديدة ترمى إلى تركيز إدارة المدارس ، وظهرت المجلات التربوية وبدأت الكتب والمؤلفات الضخمة في الظهور وأرسلت البعثات التربوية إلى الخارج وتكونت رؤوس أموال للمدارس الشعب ، وزيادة على ذلك جرت تقدم ملوس بدأه بعض القادة الذين استوعبوا طرق التربية المتبعة وتشبعوا بروح التربية الحديثة ، وذلك بالإلمام بمبادئ « بستالوتزي » وطرائقه تمام الإلمام وتقديرها حتى قدرها ومد يد العلم بالطرق المتبعة في المدارس الألمانية .



## نظم التربية الحكومية الحديثة

لم يكن هناك نظام موحد للتربية في الولايات المتحدة كما كانت الحال في ألمانيا بل كان لكل ولاية نظام تربوي مستقل إلا أن هذه الأنظمة في الولايات المختلفة تقاربت في شكلها العام واتحدت في مميزاتا وكان اندماج هذه النظم بعضها في بعض ونمو نظم حكومية ثابتة من نتائج النهضة التربوية السابقة الذكر ، ومن نتائج تطور فكرة التعليم المجاني أما الاستقرار النهائي لفكرة المدارس المجانية بكل ما في الكلمة من معنى فإنه يرجع إلى عهد قريب ففي نيويورك مثلا كان إلغاء ذمم أجور التعليم في المدارس العامة بقانون صدر في سنة ١٨٦٧ ، ولم يتم هذا في «نيوجرسي» و«متشجن» ، وفي «إنديانا» أدمج في الدستور سنة ١٨٥١ ، وكان نظام التعليم المجاني الذي استقر أمره على النمو السابق شرحه يقضى بأن تيسر مدارس التعليم الأولى في كل ولاية سبيل التعليم للتلاميذ تعليما مدة سبع سنوات أو ثمان أو تسع من سن الخامسة أو السادسة ، ونهى معظم الولايات تعليما ثانويا أو طاليا لمدة ثلاث سنوات أو أربع أخرى وكانت الجامعات الحكومية تمنح تعليما مجانيا لجميع من كانوا من سكان الولاية نفسها وقد غم هذا النظام جميع الولايات إذا استثنينا الولايات الواقعة في أقصى الشرق ، وكانت السلطات المحلية مضطرة قانونا في قليل من الولايات لتأسيس المدارس الثانوية أو إيجاد مجال للتعليم الثانوي للأطفال الراغبين فيه في المدارس المجاورة لهم ، ولقد ظهر نوع معين من التوحيد والربط بين بعض هذه المدارس والنظم . على أن العوامل نفسها التي ظلت تعمل على نمو هذا النظام ونشأته عملت أيضا على توحيده من الناحية الإدارية وأول هذه العوامل تأثير الحكومة المركزية الذي ظهر بمنح الهيئات المحلية التي كانت موضع اهتمام جميع المعاهد التي اشتركت في هذه الميزات ولذلك فمتذ سنة ١٧٨٥ نجد أن الحكومة تمنح إدارة معاهد

التعليم المشترك ٤٣٩ ر ٧٨٠٦٥٩ ر فداناً من الأراضى يقدر قيمتها بنحو مائة مليون دولار وتمنح معاهد التعليم الزراعى هبة ثانوية تصل فى مجموعها إلى المبلغ السابق .

أما العامل الثانى فهو نفوذ الحكومة المحلية فى توزيع الدخل الناتج من رصيد مدارس العامة الناتج فى معظم الحالات من الهيئات المعينة من الحكومة المركزية ومن رصيد الضرائب العامة ، وكان من نتائج هذا التوزيع بذل مجهود عظيم من جانب الحكومات المحلية لجمع الضرائب لترفع مستوى التعليم إلى درجة أعلى مما كانت تستطيع الحكومات المحلية لو كانت الإدارة المدرسية مقصورة عليها . وهذا ولا يمكن أن ننكر أثر الجامعات الحكومية باعتبارها من عوامل هذا التوحيد على أنها تحتل القمة من نظام التعليم العام .

وبما لا شك فيه أن الأثر الأعظم الناتج عن نمو هذا النظم الحكومية للمدارس الشعبية قد تجلى فى تنوير أذهان الشعب وتربيته ، وحله على الاعتقاد بأهمية التربية باعتبارها وسيلة من وسائل حل المشاكل الاجتماعية وبالحاجة الملحة إليها لتكون أساساً للاستقرار السياسى والتقدم الاقتصادى ولأنها هى الوسيلة الوحيدة للتقدم الاجتماعى والقوى . وبعبارة أخرى نقول إن الأذهان قد تهيأت لقبول المبدأ الاجتماعى للتربية وقد نشأ عن هذه الحركة شعور بالرغبة فى دفع الضرائب الفادحة من أجل إعانة المدارس العامة وميل شديد نحو مركزية الإدارة والإشراف باعتبارها وسيلة من وسائل المهارة فى الإدارة . وفى مستهل هذا القرن الذى نحن بصده سادت فكرة غريبة قوامها أن المدارس المجانية كانت ضرباً من ضروب الإحسان وإنها كانت فاشلة فى نتائجها وإذا كانت هذه العقيدة قد اختفت بنمو نظم المدارس المجانية فإيه بقى أن يستقر فى الأذهان استقرارنا تاماً فكرة مصلحة الجماعة

ومن مصلحة الأفراد أن تيجر الحكومة الأطفال على الذهاب للمدرسة مدة  
تراوح بين ست سنوات وثمانى سنوات .

بقيت بعد ذلك أبواب مفتحة أمام نظام التعليم الشعبى لابد أن يقتحمها  
ليكمل نموه تلك هى مثلاً وضع قوانين أخرى للبواطبة الإجبارية ، تلك  
القوانين التى لم تبلغ بعد فى أى مكان درجة من الكمال مثلاً بلغت فى الأمم  
الأوربية المتقدمة فى الحضارة ، وكذلك تحسين وسائل إعداد المدرسين  
والإشراف على أعمالهم رفع مستوى طرق التعليم وأساليبه إلى درجة من  
الكمال يمكن معها تحقيق هذه المبادئ التربوية الحديثة .

## النزعة الصناعية

لقد ظلت النزعة السياسية الاقتصادية حتى عهد قريب يظلب عليها الناحية السياسية ، وقد أخذت الآن تظلب عليها الناحية الاقتصادية ، ولكي تفهم واحداً من أهم المميزات البارزة لمظاهر النشاط التربوي في العصر الحاضر يجب علينا أن توسع في شرح هذه الحقيقة ؛ وقد سبق أن ذكرنا - مدى اتفاق الحركتين : العلية والاجتماعية في تأثيرهما في التربية ، ومن الممكن أن نثبت أن الأساس المبكر للحركة الاجتماعية كان بوجهها أساساً سياسياً وحريراً - كما تدل عليه الحقائق الآتية :-

أولاً - أننا إذا استثنينا المدرسة المرتبطة بالمناجم الملكية في ولاية « فريريج ، وساكني ، وجدنا أن أولى المدارس التي اهتمت بالتربية العالية في الهندسة وغيرهما من الاتجامات العلية كانت « المدرسة الحرة الفرنسية ، في « فينا » وهي التي أسستها « مازيا تريزا » عام ١٧٤٧ م

ثانياً - أن ملك فرنسا أسس بعد ذلك بسنة أو ستين مدرسة شبيهة بها في « مزيريس »

ثالثاً - أن « فردريك » الأكبر أسس أكاديمية « دتر » مطبوعة بالطابع نفسه سنة ١٧٦٤ .

رابعاً - أن أول مدرسة لدراسة الهندسة والعلوم في الولايات المتحدة كانت في مدينة « وست بوينت » سنة ١٨٠٢ .

خامساً - أن أول مدرسة للتعليم الصناعي في إنجلترا كانت من نتائج الرغبة في إعداد الضباط البحريين والحريين ، ولم تنشأ قبل منتصف القرن التاسع عشر ،

وكان اعداد المواطن الصالح ذلك الاعداد الذى كان يعد دائما أم وظيفة من وظائف نظم التربية والتعليم الحكومية - يقوم على أساس سياسى واقتصادى ؛ إذ كان الهدف من التربية هو اعداد الفرد ليستخدم حقه الانتخابى استخداما معقولا . ويقوم واجبات المواطن الصالح بأمانة وكفاية ويؤدى واجبات وظيفته على الوجه المرضي ، وظل هذا الاتجاه سائداً فى نظم التربية الشعبية فى الولايات المتحدة على الأقل تبعاً لكيانها الاجتماعى الديمقراطى ، وتغير المدلول التربية فى أوروبا خلال عشرات السنين الماضية فأصبح يفهم منه اعداد المواطن الصالح ، وحدثت الولايات المتحدة فى العصر الحديث تغيير فى هذا المدلول فأصبح الغرض من التربية أن تخلق من الفرد وحدة اجتماعية منتجة من الناحية الاقتصادية ، وبذلك يصبح مواطن له وزن وقيمة .

ولقد كانت هذه النزعة مركز اهتمام عظيم فى القارة الأوروبية ولا سيما ألمانيا ؛ فالتقدم التجارى والصناعى كان يشمل تقدماً سياسياً واجتماعياً ، وكانت هذه جميعاً مرتبطة بالتقدم التربوى .

ولقد فطنت كل من : أمريكا وانجلترا لهذه الحقيقة ، وكان من نتائج هذا الاتجاه أن لحق نظم التربية والتعليم اصلاحات جديدة : فالتربية باعتبارها اعداداً للمواطن قد تطلبت فى السنوات الأخيرة إدخال دراسة التاريخ ، والتربية الوطنية والاقتصاديات فى المدارس كما أنها تطلبت أيضاً بث روح الوطنية بطرق متعددة ، أ بكت الغرض من عمل المدرسة .

وفى خلال السنوات القليلة الأخيرة ترتب على هذه الأفكار نفسها الشعور بحاجة ماسة للإعداد الاقتصادى العلمى إلى أقصى حد وإدخال التدريب الصناعى فلياً فى المنتج المدرسى .

ولقد أصبح اعداد المواطن الصالح أم وظيفة للمدرسة لا سيما فى بلاد

تميزت بما فيها من جماعات قروية كبرى مكونة من اعداد كبيرة من المهاجرين الأجانب كالولايات المتحدة .

وبما لا غنى عنه البحث عن تعليل لهذا التغير الذى لحق الظروف الاجتماعية منذ مستهل القرن الثامن عشر نجد أن الحروب التى كانت تلتب لاعتبارات دينية أو سياسية بحتة أصبحت تلتب نتيجة للاعتبارات الاقتصادية : ففي خلال القرن الحاضر نجد أن الاعتبارات الاقتصادية قد تحكمت فى المعاهدات وفى العلاقات الدولية ، والحاجة العظمى للتوسع الاستعمارى والقوى ، والمواقع المحركة للأمر فى الوقت الحاضر هى الاعتبارات الاقتصادية : فتقوة الأمة ومقاتتها وتفوذها يتوقف إلى حد كبير على مركزها الاقتصادى ، كما أن العداء أيضاً بين الدول يرجع إلى الاعتبارات الاقتصادية ، فأهم ميزة تميز المواطن فى الوقت الحاضر هو تفوقه على الآخرين فى الإنتاج الاقتصادى كما أن ثروات الأمم وما يخص الفرد من هذه الثروة قد زادت زيادة عظيمة فى هذه الأيام ، وكذلك زادت قدرة الفرد الإنتاجية كما أن تدريب الفرد على زيادة الإنتاج قد ترك لقدرة الفرد نفسه ونشاطه وقوة ابتكاره ، وهذا ينطبق تمام الانطباق على ما يحدث فى الولايات المتحدة ، فهذا كانت الصرخة الكبرى وسرعة انجاز الأشياء ، فالشىء المطلوب للتغلب على العقبات العظيمة هو السرعة والنجاح الذى لا نظير له ، وهنا نجد أن المواد الأولية قد رخصت رخصاً عظيماً وأن قوى الطبيعة متوفرة حتى إنه لم تبق حاجة فى كل حالة تقريباً إلا إلى قوة الابتكار والعبقرية والجد فى العمل .

ولم يفهم من الاقتصاد الاحتفاظ بما هو قديم ، يدل على ذلك ما لحق مظاهر الحياة الصناعية من تغيير ، فقد أعيد إنشاء الخطوط الجديدة وبناء المصانع الكبيرة ، واستغنى عن بعض الآلات الصناعية - أو فى كثير من الحالات - من مصانع كاملة لم يلحقها التلف ولكنها أصبحت غير شمشية

مع مقتضيات العصر الحديث ، وضعف شأن المخترعات القديمة وكثرة الاستعاضة عن كبار السن الذين يعتمدون في مهارتهم على مجرد التجربة بالمهرة من الشبان الذين اعدوا اعداداً علياً خاصاً .

وعصرنا الآن عصر تخصص في الترية الاقتصادية والفنية والتجارية وهذا هو الشيء الوحيد الذي بدأت تعتمد عليه الأمم والأقاليم والشركات المتنافسة فهو تخصص يتناسب والتغيرات الجوية والمميزات الجلسية وتكاليف المعيشة وتفن المواد الخام .

ولقد لبث معظم الدول الغربية اكثر من الدول الامريكية هذه الحاجة الملحة ، وذلك لما بينها من منافسة صناعية شديدة ، وكانت فرنسا من بين الدول الأوروبية هي الدولة الوحيدة التي خضعت للتغيرات الجوهرية في هذا المضمار ، فالتعليم الزراعي أصبح علماً أساسياً في كل مدارس الريف ، كما كان التدريب اليدوي أو الفني أساسياً في كل مدرسة مدنية . فاشغال الابرة ، والطبخ ، وفلاحة البساتين والمواد الفنية التي تتفق والبيئات المحلية ، كل هذه جميعها أصبحت تدرس . وقد تأسست المتاحف المدرسية والحدائق المدرسية والمكتبات المدرسية في المدارس الفرنسية أكثر منها في أي دولة أخرى وكان الهدف من ذلك هو العمل على ربط المدرسة بالحياة العملية . وفي إنجلترا نجد من بين المواد التي تدفع عنها الحكومة إطنانات - الطبخ والحياكة والأشغال اليدوية ، وقد أصبح تدريس هذه المواد عاماً ، وهناك مواد أخرى ليست عامة بعد في جميع المدارس ولكنها موضع الاهتمام كالتدبير المنزلي والفيل وصناعة الألبان واشغال الحدائق والمهن المناسية للاحياء المختلطة على أن الاختلاف نفسه في المواد الخاصة وفقاً لاختلاف البيئة مبدأ مأخوذ به في إنجلترا كما هي الحال في المدارس الأمريكية . أما المدارس الهولندية فتضم فيما بين موادها مادة استخراج الألبان في معظم مدارسها . أما

المدارس السويسرية سواء كانت أولية أو تكميلية فإنها تهتم بالتدريب الفنى فى كل من الصناعات التى تناسب البلاد .

أما نزعة إدخال المواد الفنية فى منهاج الدراسة فى المرحلة الأولى فى المدارس الألمانية فلم تكن عامة فأشغال الإبرة دخلت فى المناهج ، وكذلك الأشغال اليدوية وإن كان الاهتمام بأشغال الإبرة . على أن هذه النزعة الفنية فى المدارس الألمانية وجدت مرتعا خصبا لها فى المدارس التكميلية والمدارس الليلية ، وكثير من المدارس الثانوية الفنية والمدارس التجارية المتنوعة - أما التعليم الصناعى العادى فقد لقي نجاحا كبيرا فى السنوات الأخيرة ، هذا بالإضافة إلى مدارس الهندسة وغيرها من المدارس العملية لا سيما الكليات والجامعات التى سبق أن أشرنا إليها من قبل .

وجاء من بعد هذه المدارس الفنية التى تعد الأبناء لجميع أنواع الحرف والصناعات : كمدارس رسم النماذج والنسيج وصناعة الخرف والصباغة وجميع أنواع الصناعات الكيماوية العملية .

وهناك مدارس ذات صبغة عامة يقبل بها التلاميذ من ذوى الخبرة العملية وتمد لهم مناهج تشمل الناحية النظرية والناحية العملية لهندسة المباني ودراسة طبيعة الحامات والرسم الميكانيكى والرياضة والعلوم وعمل النماذج الخ.. وأنوع كثيرة من المدارس تكثر فى جميع الدول الأوروبية ولكنها تتعدد فى ألمانيا والنمسا ، وجميعها تعينها الدولة ، وبعض هذه المدارس تعد إعدادا خاصا للمهن الحرة وغيرها يعد للصناعة وهى المدارس الصناعية أما المدارس الصناعية ومدارس الفنون التطبيقية والمدارس التكميلية بصفة خاصة فهذه جميعا تسم العمل الذى بدأته المدرسة الأولى فى هذه النواحي العملية ، وأيام العمل فى هذه المدارس هى أيام الأسبوع وأيام الآحاد ، وأوقلت المساء . وترتبط بهذه المدارس التجارية من الدرجة الثانوية أو الجامعية ، ومن هذه



التاحية . ومن كثير من النواحي الأخرى نجد أن ألمانيا بمدارسها في دكلون ، و « ميونخ » وكثير من البلاد الأخرى كانت سباقة في هذا الميدان ، بل إنها تولت القيادة فيه دائماً .

أما في الولايات المتحدة فلانجد الكثير من هذا النشاط العراسى هذا وإذا استثنينا المدارس العلمية والهندسية وغيرها من المدارس المرتبطة بالجامعات الكبرى ، وبعض المدارس الفنية والتجارية من طبقة المدارس الثانوية عادة وكانت هنة تخضع دائماً لإشراف خاص .

أما في إنجلترا فنظراً للمنافسة الصناعية المباشرة بينها وبين ولايات ألمانيا نجد أنها استجابت بسرعة لهذا المبدأ وتكون لديها نظام فنيح الأقر يشمل التعليم الصناعى والمهنى والفصول الليلية لمراسة المهن .

وفي الولايات المتحدة نجد أن التقدم قد أخذ اتحامين هما :

أولاً : اتجاه إلى التأسيس المباشر للمدارس الصناعية التى ستضم قريباً إلى مدارس التعليم العام كمدارس ليلية على أقل تقرير .

ثانياً . اتجاه إلى تعديل نظام التدريب اليدوى المصبوغ بصيغة عامة .

فهذا التعليم الذى أجهل منذ سنة ١٨٨٥ فى المدارس الثانوية بالمدن الكبرى أولاً ثم فى المدارس الأولى فى الصور الأخيرة كان فى يوم من الأيام تدريباً على تركيب الأشياء وتحليلها إلى أجزائها . وكان الهدف من تدريب الحواس وتكوين القدرة على تناول الحامات . وأخيراً وفى الصور الحديثة أدخل تعليم السيلون وهو نوع من الأعمال اليدوية يميل إليه الأطفال الغرض منه تدريب التلاميذ على تكوين أشياء كاملة ومفيدة فى البيت . على أن التزعة الحديثة ترى إلى التمرين على المهن والحرف ومن ثم ترى أن نظم التربية والتعليم فى الولايات المتحدة قد استجابت لهذه التزعة الاجتماعية

الحديثة في التربية ، تلك النزعة التي وجدت استجابة واسعة النطاق لما في أوروبا ، وذلك بدارسة مظاهر الطبيعة ، والزراعة ، والحياكة ، والأشغال اليدوية في المراحل المختلفة في المدارس التجارية الراقية والمدارس التجارية التي لا تزال تعينها الهيئات الخيرية ، وبإدخال دراسات تجارية وصناعية في ميدان التعليم الثانوي في المدارس الراقية والمدارس الليلية ومدارس التدريب اليدوي الراقية ، وكذلك بالاهتمام بهذه المواد في الكليات التجارية ومدارس العلوم التطبيقية التي في مستوى التعليم العالي وبذلك نكون قد فهمنا معنى أن النزعة السياسية الاقتصادية قد انتقلت بالتربية من الأساس السياسي إلى الأساس الإقتصادي .

ولقد سبق أن ذكرنا أهمية الفلسفة الفروبلية التربوية تلك الفلسفة التي أقامت مثل هذا العمل الصناعي والإنشائي على أسس تربوية معقولة ، وهذا يفسر بصفة خاصة تلك الحقيقة التي تؤكد أن أفكار فروبل التربوية هي التي ستسود في ميادين المدارس في الوقت الحاضر .

## الفصل الرابع عشر

### خاتمة

#### الفرقة الحديثة الحاضرة نحو اختيار الأصلح

##### المظاهر العامة :

يحاول التفكير التربوي في العصر الحاضر أن يلخص حركات الماضي القريب . وأن يعيد تنظيم المبادئ العامة لكل منها ، ويرجعها إلى كل منسجم الأجزاء . كما يحاول النشاط التربوي العملي - في الوقت الحاضر - الوصول إلى الانسجام نفسه . بتطبيق هذه المبادئ تطبيقاً عملياً في أسلوب التدريس في فصول الدراسة . ولئن بدت الاختلافات التي لحقت مادّة الدراسة ، وطريقها وتنظيمها ، ظاهرة غريبة في نظر المحافظين من رجال التربية لما يصحها من مساوئ في نظرم . فإنها مع ذلك ذات دلالات وأهمية واضحة . فهي تدلنا دلالة واضحة على أن المبادئ الجديدة قد تطورت ، وأن الحقائق قد اعترفت بها . ولئن الخبرة التي تحكم فيها التقاليد ، أو المبادئ الناشئة عن النظرات الجزئية وحدها يجب أن يمدد تشكيلها . بحيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحقائق الجديدة التي استقفاها العلماء من الخبرة المزايمة باستمرار ، المستمدة من الحياة ومن الطبيعة . .

## امتزاج النزعات السيكلوجية ، والعلمية والاجتماعية

لقد ساهمت هذه النزعات التفكيرية الثلاث وليدة القرنين الثامن عشر والتاسع عشر بسهم وافر في نظرتنا الجديدة للتربية القائمة على أساس اختيار الأصلاح - ففضل الحركة السيكلوجية تجلّي في تحسين الطريقة ، وفضل الحركة العلمية تجلّي في اختيار المادة ، وفضل الحركة الاجتماعية تجلّي في توسيع أفق الفرض ، وحسن تنظيم المعاهد - ومع ذلك فكل حركة من هذه الحركات قد أثرت على الطريقة ، وعلى الهدف ، وعلى التنظيم وعلى المادة .

ويمكن أن نلخص فضل كل حركة من هذه الحركة في بعض جمل فنقول :

إن روسو يرجع إليه الفضل في فكرة . . أن التربية هي الحياة ، وأن الطفل يجب أن يكون مركزها . وأن هدفها يجب أن يكون تحقيق اكتمال الفرد في كل طور من أطوار حياته .

أما بستالوتزي فقد زودنا بفكرة أن العمل التربوي المنتج يتوقف على معرفة حقيقة الطفل . وعلى شعور بالمطف التام نحوه . فالتربية في نظره هي نمو من الباطن . وليست هي الإضافات أو الزمادة التي تأتي من الخارج فهذا النمو يجب أن يكون نتيجة نشاط الطفل نفسه أو تجاربه . ومن هنا وجب أن تكون ذوات الأشياء لا نماذجها هي أساس طريقة التعليم ، وأن يكون الإدراك الحسي لا العمليات المرتبطة بالذات هو أساس عملية التدريب .

ولدى هربارت يرجع الفضل في بناء التعليم على أسس علمية ، فنهج الدراسة يجب أن ينظم على أسس علمية ، وهدف التربية يجب أن يكون بناء الأخلاق

ويجب أن يكون الوصول إلى هذا الهدف باتباع طرق علمية ، ومناهج دراسية معينة .

أما فرويل فاليه يرجع الفضل في تحديد مدلول طبيعة الطفل تحديداً حقيقياً . وفي التعريف بنقطة البداية في التربية وتحديدها بالنشاط الذاتي للطفل ، وفي ترجمة المنهج الذي يقدم للطفل على أنه يمثل خلاصة تجارب العالم أو التراث الثقافي للبشرية . وبوجه عام يمكن أن نعتبره أول من طبق نظريات التطور على التربية .

ولقد كان من آثار هذا الاتجاه العلمي أن اتجه الرأي إلى إعادة النظر في مدلول التربية الحرة . وإلى صوغ تعريف جديد للثقافة يتفق ومقتضيات العصر الحاضر ، وقد زادت هذه النزعة قوة عندما ارتبطت بالحركة الاجتماعية وبذلك أمكن إدخال التدريب الصناعي ، والفني ، والمهني في كل طور من أطوار التعليم . وأن هذه الاتجاهات جميعها يجب أن ترمى في النهاية إلى تكوين الرجل الحرة ، أو بعبارة أخرى - المواطن المكون تكويناً حقيقياً .

أما الحركة الاجتماعية فكانت مصدر ذلك الرأي الذي ينادى بأن التربية إن هي إلا عملية تطور المجتمع ونموه . وأن هدف هذه الحركة هو إعداد المواطنين الصالحين . وأن هذا يمكن تحقيقه عن طريق نمو شخصية الفرد نمواً تاماً - وإن هذا النمو لقدرة الفرد وأخلاقه يجب أن يكون من نتائجه إعداد هذا الفرد لأن يكون مواطناً صالحاً . يتمكن من أن يعيش في المجتمعات ويمكن أيضاً من أن يساهم في مظاهر نشاط الجماعة مساهمة منتجة فعالة . أو بعبارة أبسط يجب أن يتعلم الفرد أنه يخدم نفسه بخدمة الآخرين

### النزعات التربوية السائدة :-

ويمكننا أن نلخص حركات الماضي تلخيصاً محسوساً ومفيداً . بمعالجة

الزعماء التربوية الحديثة . وأكثر هذه النزعات ظهوراً بالنسبة للمدرس هي التغيرات العديدة التي لحقت المنهج . وما تبع ذلك من محاولات ترمي لجله أكثر تعبيراً عن مظاهر النشاط الاجتماعي والآمال الاجتماعية . وما هذه التغيرات إلا نتيجة من نتائج النزعة الاجتماعية . وتبع هذه الحركة اتجاه الجهود نحو جعل طرق التربية ، وأساليب التعليم أكثر تصديداً ، وأكثر مطابقة للمبادئ العلمية ، وأكثر ذوقاً وانتشاراً . ولقد تطلبت هذه الحركة إعداد المدرسين واستمرار دراستهم دراسة مهنية . وزيادة اهتمام المشرفين على شؤون التعليم . وكان هذا كله نتيجة للحركة النفسية - أولاً وقبل كل شيء - ولقد ارتبط بهذا التغيير النزعة التي ترمي إلى زيادة تقارب المواد المختلفة الناحية في نطاق المنهاج ، وتقارب المدارس المتنوعة التي يجمعها نظام تعليمي واحد . وكان هذا من نتائج الاعتراف بأهمية التربية باعتبارها عملية اجتماعية . ومن نتائج صبح العمل بالفصل بالصبة العلمية . ومن نتائج الاهتمام العام بالإدارة وتحسين المعاهد العلمية . ومن ثم يمكن أن نقول أن التربية في الوقت الحاضر تخضع لمزيج من المؤثرات السيكولوجية والعلمية والاجتماعية المتشابكة .

أما المركزية ، التي ميزت الإدارة المدرسية ، والإشراف العلمي الدقيق على المدارس فهذه جميعها من نتائج الظروف الاقتصادية . التي تحكمها فجعلت السلطة المركزية مسيطرة على جميع مظاهر النشاط الاجتماعي ، وخطقت التخصص في كل لون من ألوان العمل . وكان آخر مظهر من مظاهر هذه النزعة للتخصص في مختلف المهن هو التخصص في مهنة التدريس . وتبع عن هذه النزعة نزعة أخرى هي الاعتراف بالتدريس على أنه مهنة ووظيفة يرجع إلى أمرين هما :-

١ - مطالبة القائمين بشئون التعليم - المدرسين - أن يحصلوا على مؤهلات عليا .

٢ - إدخال تدريس علم التربية ، والتدريب على التدريس . في العمل الفنى والأبحاث الثقافية التي تقوم بها معاهد الثقافة العليا .

على أن إحدى النزعات الحديثة تثير مشكلة من مشاكل التربية ، وتعمل في الوقت نفسه على حلها . فصنع المدارس بالصيغة المدنية قد أدى إلى إبعاد كل ما هو مرتبط بالدين من مناهج المدارس الأولية . وبذلك لم يعد لدراسة الكتاب المقدس ، ولا لاستعماله ، ولا للتعاليم الدينية أى مكان في المدارس . ولا غرابة بعد ذلك أن نرى أن مادة الدين - وقد كانت منذ وقت مضى هى المادة الوحيدة التي يتكون منها منهج التعليم الأولى - تصبح اليوم بعيدة كل البعد عن هذا المنهج . وبذلك تصبح « مشكلة تعليم الدين » من أعوص المشاكل . ولم يبذل إلا قليل من الجهد ، أو لم يبذل أى جهد مطلقاً لحل المشكلة . وبدأت تظهر أمام مشكلة المدرسين مشكلة تشبه تلك التي ظهرت من قبل أيام فلاسفة اليونان تلك هى مشكلة تكوين الأخلاق ، عن طريق تربية معقولة لا تعترف مطلقاً بالعنصر الدينى التقليدى . ولا يساعد مطلقاً على حل هذه المشكلة أن نشكر أتنا بصفتنا الشعبية قد صرفنا النظر بصورة نهائية عن اتخاذ الدين السماوى أساساً لتقديم الأخلاق في مدارسنا ، وأن نحاول أن نجد في تنمية عقلية الطفل أساساً كافياً لهذه التربية . والواقع أن ناحية بالغة الأهمية من نواحي التربية قد ترك أثرها للسلطة الدينية والسلطة المنزلية . ولكننا لا نجد هذه ولا تلك تبذل جهوداً كافية للقيام بواجبها .

وثمة اتجاه آخر صاحب الإجماع السابق ، ويدعو مناقضاً له . وهو التوسع للمدرس في نطاق العمل المدرسي . لجوء عظيم من العمل المدرسي داخل جدران الفصل لم ينظم بعد التنظيم الكافي ، ولذا لم يحظ بالاهتمام الشامل عند المرض . فتجرب عن ذلك نتائج غير مرضية . ولكن بدون شك لازلنا في حاجة إلى زيادة الخبرة . فالتطلب الظروف الاجتماعية الجديدة يجب أن تتحققها ظروف المدرسة الحديثة . فعمل المدرسة عندئذ لا ينبغي أن يقتصر على تعليم الأولاد مبادئ القراءة والكتابة والحساب . فإن الذي تتطلبه الحياة من الطفل هو إعداد له لمواجهة الحياة ذاتها ، وتزويده بالوسائل التي من شأنها أن تساعد على النجاح في الحياة في المجتمع الحديث المتعدد النواحي . ومن هنا كان أبرز عنصر من عناصر هذه النزعة هو إدخال العناصر الصناعية في جميع الأعمال المدرسية . وهذا يتطلب إعادة تنظيم فكريا عن الترية ، وعن عملية التعليم . فالترية يجب أن تكون أوسع نطاقا ، والتعليم المدرسي يجب أن يكون أعمد في مساعدة الطفل ، وأميل إلى الناحية العملية بصفة مباشرة ، وأكثر اتصالا مباشراً بالسلوك . وبذلك يصبح أكثر انجماها إلى الناحية الخلقية .

ولا يمكن أن نبحت هنا فيما إذا كان في هذا ميل نحو المذهب اللساني أم لا . فهذا يرجع في أغلب الحالات إلى المدرس . وما هذه الحركة الجديدة التي تحاول جامعة أن تتقدم وتتجاوز حدود التجربة الحالية إلا استجابة للمطالب الاجتماعية الحديثة . وعلى المجتمع أن يواجه هذه المطالب بما يقدمه من خدمات ملائمة لها . ويعمل على تشجيع الترية والتعليم بجميع الوسائل بنسبة أكثر من ذي قبل . نعم إن ما يصرف على التعليم في الوقت الحاضر لم يكن له مثيل من قبل . ولكن يجب أن يكون ما يصرف على التعليم في المستقبل . وإذا زادت فترات التعليم كثيراً زاد كثيراً أيضاً ما عليه من واجبات .



وعلى ذلك فالحرركات التي امتاز بها الماضي ، ومسبق أن وصفناها بالتفصيل ما زالت تعمل بصورة بارزة في توجيه هذه النزعات السائدة في العصر الحاضر .

### التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد :

على أن الاتجاهات الشاملة للحرركات التربوية الحالية وتطبيقاتها العملية . يمكن أن تعلن عن نفسها . لا بامتزاج الاتجاهات السيكولوجية ، والعلمية ، والاجتماعية ، في التربية فحسب . ولكن بالمحاولات المبذولة للتوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد نظريا ، وعمليا . ففترة السلام الطويلة التي سادت فيها فكرة التربية على أنها حمل الطفل على بذل الجهد ، أو الخضوع للنظام تبعها صراع بين معنى التربية . على أنه إخضاع للنظام ، وبين معناها على أنه عملية طبيعية تسيطر عليها ميول الطفل .

على أن الأبحاث النظرية ، والتجارب العملية قد أثبتت أن تفسير التربية على أنها تهذيب أو إخضاع للنظام . فالنزعة الحديثة تعمل على التوفيق بين الاهتمام ، وبذل الجهد ، وجعل الجمع بينهما أساسا للعمل التربوي وقد شملت فترة الصراع بين الاتجاهين النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، وجعل القرن التاسع عشر . أما فكرة التوفيق بين الاتجاهين في أمريكا فهي وليدة العصر الحاضر .

والإهتمام أمر حيوي باعتباره نقطة البداية للعملية التربوية . أما بذل الجهد فأمر أساسي باعتباره نتيجة لهذه العملية . فهدفنا من استئثار اهتمام الطفل أو ميله هو أن نوقف نشاطه ونقوده إلى النقطة التي عندها يبذل مجهوده حتى يسيطر على ما يواجهه من مشاكل لم تحل مشاكل داخل جدران الفصل ، ومشاكل الحياة . وهدف أنصار التربية القديمة من اليهوديين أن

تكون لدى الطفل القدرة على الإلتباه الإرادى ، ولأن قوى إرادته التى تمكنه من التغلب على المشاكل الحياتية العادية . أما هدف التربية الحديثة . تلك التربية التى ترمى إلى التوفيق بين الإلتجاهين ، فهو الوصول إلى الغاية نفسها باستثارة الإلتباه الإرادى ، وإثارة ميول الطفل ، والحل القديم كان حلاً مقبولاً مثله فى ذلك مثل حل أرسطو الذى يبناء فيما سبق . فهو لا يتأق إلا لعدد قليل ومهم الله قدرة فطرية يستفيدون بها . بالتدريب أو الإعداد . أما الحل الجديد فيرمى إلى إحداث التطور أو النمو الشامل ، وذلك ببناء العناصر الضرورية للطبيعة البشرية . وكلاهما ( القديم ، والحديث ) يرميان إلى إيجاد تلك القوة الدافعة أو الحركة التى تلعب دوراً فعالاً فى التربية الخلقية ، وتلك القوة التى تساعد على الإنتاج العملى اللتين يتبع عن قاطعتهما تكوين الخلق . فهذه التربية الحديثة ؛ وكذلك التربية القديمة هو إيجاد الرغبة فى اتقاء العناصر الطيبة ، والإبتعاد عن العناصر المردولة . وهذا هو المعروف بالأخلاق ، .

فليس الإهتمام ، وليس بذل الجهد بهدف فى ذاته . وليس الإهتمام وحده أو بذل الجهد وحده بكاف لتوجيه العملية التربوية . فالإهتمام لا يمتد أن يكون حالة عقلية . تتولد فى نفس الطفل تلبية لمؤثر من البيئة . أما بذل الجهد فما هو إلا الجانب الآخر للموقف نفسه ويمثل بذل الطاقة استجابة للمؤثر فما هو إلا تلبية عملية تقتضى بذلاً للطاقة أكثر مما يقتضيه العامل المؤثر وهو الإهتمام . وما نهدف إليه نحن فى التربية عن طريق مزج الإهتمام وبذل الجهد هو خلق حالة عقلية تتضمن القدرة على التبصر فى الأمور ، وعلى التفكير السليم ، وعلى الإستقلال فى الحكم ، وعلى الثبات فى العزم ، وعلى العمل المنتج . وإذا تمكنا من الوصول إلى ذلك اضطررنا إلى الإلتجاء إلى إثارة الإهتمام ، وإلى تشجيع بذل الجهد فى العملية التربوية .

فشكلة التعليم في فصول الدراسة لا تحل بأن تلجأ إلى عامل التسلط ،  
 فزغم الطفل على أن يقوم بأعمال مدرسية شاقة لا يميل إليها بل ينصرف  
 انتباهه عنها بمجرد زوال الضغط الخارجي ، وتتخذ ذلك وسيلة لتقوية  
 الإرادة وتنمية الشخصية الخلقية . وهذه المشكلة نفسها لا تحل أيضاً بأحاطة  
 مظاهر نشاط الطفل ، أو بأحاطة العملية التربوية بميول لا قيمة لها ، وذلك  
 بتغطية « برشام » العمل المدرسي بطبقة سكرية ، والتوفيق بين الاهتمام وبذل  
 الجهد يتوقف على ربط الأعمال المدرسية بالحياة ومظاهر نشاط الطفل . وعلى  
 اختيار تلك الأعمال بحيث تجمع بين اتجاه نشاط الطفل في حياته ، ونشاط  
 المجتمع ، وذلك ليدرك الطفل عصر البلوغ الناشئ بطريق الأحاطة بما هو  
 في الواقع ، وفي نظره عنصر أساسي من عناصر المجتمع الذي يحيط به .

وهذا النشاط الذي يبذله الطفل هو الجهد . ويتكون الاهتمام من حمل  
 الطفل على أن يعرف حق المعرفة ما بين بذل الجهد ، وبين حياته الخاصة من  
 علاقة حيوية . وبذلك تتكون الشخصية ، ويتسع نطاقها ، وتتكون الأخلاق  
 عن طريق تكوين هذه العلاقة بحيث تصبح حقيقة ملموسة في حياة الفرد .

#### معنى التربية :

يتحقق معنى التربية - كما يتصوره المربون في الوقت الحاضر - بالتوفيق  
 بين الإهتمام وبذل الجهد . وما هذه إلا محاولة أخرى لحل مشكلة العلاقة بين  
 الفرد والمجتمع . تلك المشكلة التي ظلت مشكلة تربوية عويصة كما ظلت أيضاً  
 مشكلة خلقية منذ بدء الخليقة . وموثاقها : نربي الطفل بحيث يتمكن من أن  
 يحقق شخصيته تحقيقاً كاملاً ، وفي الوقت نفسه ، يحافظ على استقرار حياة  
 المجتمع ، ويساعد على تطوره ، حتى يصل إلى مستوى أدنى .

إن هذه المشكلة هي المشكلة القديمة نفسها التي كانت تهم بإيجاد رابطة بين الفرد، والجماعة، وبالتوفيق بين حرية الفرد والعدالة الاجتماعية. فمشكلة الاهتمام، وبذل الجهد في الوقت الحاضر تشبه مشكلة «أرسطو، القديمة الخاصة بالتوفيق بين عمل الخير، وبين السعادة - والاهتمام من حيث إنه يمثل العامل القردى بعد من نتائج الحركة الطبيعية التي ظهر أمرها في القرن الثامن عشر - أما مبدأ الحرية على أساس بذل الجهد فهو من بقايا الحرية القديمة التي كانت تقوم على الكتب والأرهاب، وهو وليد الآراء الدينية والاجتماعية التي ظهرت منذ عصر النهضة.

ولقد عاشت هذه الآراء التربوية، ووجدت لها مرتعا خصبا في المعاهد العلمية التي سيطرت عليها الطوائف الدينية، وبعض الطبقات ذات الشأن في المجتمع. كما حدث فعلا في المدارس الخاصة الإنجليزية، وفي الجامعات. ومن أجل ذلك اختلفت تعاريف الحرية: فالترية في الصور القديمة كان يقصد بها الأعداد الحياة الاجتماعية - (الفصل التاسع) - أما التعاريف الحديثة المقبولة لدينا في العصر الحاضر - فقد تضمنت نمو الفرد، كما يبدو ذلك في تعاريف: «بستالونزي»، - (الفصل الحادى عشر) -

فمبنى الحرية كما يتصورها رجال العصر الحاضر. يبدو في محاولة التوفيق بين حقوق الفرد. وواجباته الاجتماعية. وإيجاد توازن بينهما. وكذلك في التوفيق بين نمو الفئات، وبين السعادة أو الرفاهية الاجتماعية. وبما لا شك فيه أن النزعة التي تنطو في ترجيح جانب الاهتمام. والناحية الفردية. ولذا نجد أن الحرية تعرف بأنها أعداد الفرد ليكون مواطنا صالحا. أو بأنها أعدادها بحيث يتلائم مع المجتمع. أو بأنها أعدادها للحياة في مجتمع. أو بأنها تمكنه من الحصول على التراث الإنساني.

يبد أن التمرضات المقبولة في عالم الفكر الحديث ترى إلى مزج العاملين؛

وإيجاد انسجام بينها في العملية التربوية - فالأستاذ « جيمس » يعرف التربية (مؤكدًا الناحية السيكولوجية ، والفردية) على أنها تنظيم العادات المكتسبة بشكل يمكن الفرد من أن يلائم نفسه لبيئته الاجتماعية ، والطبيعية وتنعى آراء الرئيس «بتر» بالناحية الاجتماعية . ولكنها لا تهمل العناصر الأخرى فالتربية في نظره « عملية ملائمة تدريجية يتمكن بها الفرد من الحصول على التراث الزوحي للجنس البشري » . على أن هذه العوامل ترتبط فيما بينها ارتباطاً أكثر في تعريف الأستاذ « هورن » الذي يؤلف بين هذه الاتجاهات وتلك النزعات العلمية ، والاجتماعية ، والسيكولوجية المتناثرة في التربية الحديثة في الوقت الحاضر - وذلك إذ يقول : « إن التربية هي الملائمة الراقية الشعورية بين الإنسان الناضج جسمياً ، وعقلياً ، وبين بيئته الفكرية والوجدانية والإرادية » .

على أن الرجل الوحيد الذي خدم التربية أكثر من غيره لتوضيح هذا التضارب في النزعات . وللتوفيق بين القديم ، والحديث منها هو « جون ديوي » الذي يعرف التربية بأنها عملية تشكيل الخبرة . ويدعمها بالقيم الاجتماعية . وذلك بزيادة خبرة الفرد ، وتمكينه من أن يحسن سيطرته على قواه » .

ومن ذلك كله نرى أنه مهما اختلف الباحثون في منهج البحث ، ومهما اختلفوا في موضع الاهتمام سواء أكان الناحية النظرية أم كان الناحية العملية فإن المشكلة قد حلت بتضمين معنى التربية ، إيجاد الانسجام ، والتآلف بين العوامل الاجتماعية ، والعوامل الفردية . فالتربية على أي حال عملية يقصد بها إيجاد انسجام بين الفرد ، وبين مستوى أو نموذج اجتماعي بحيث تنمو استعداداته الفطرية . ويحصل على أكبر قسط من السعادة والمنفعة . وبحيث يمكن في الوقت نفسه الاحتفاظ برافاهيه المجتمع .

### « المنهج »

وكما عرفنا من هذه الوجهة الجلية لمعنى التربية لم يعد المنهج ميراً

مقدسا ذا قيمة دائمة لازمة . يجب أن يهضم الطفل محتوياته حتى يصل إلى التربية المطلوبة وحتى يصبح عضواً في المجتمع الثقافي . بل لقد أصبح المنهج خلاصة للتراث الثقافي للجنس البشري تقدم إلى الطفل . فإما هو إلا من نتائج التجارب البشرية التي كان من شأنها أن دخلت في نسيج حياة الإنسان الراقية ، والتي يقدرها الجيل الحاضر على أنها ذات قيمة للفرد والمجتمع بوجه عام . على أن مثل هذا التقدير لقيم الحياة يجب أن يتغير من جيل إلى جيل : هذا إذا أردنا تقدما في الحياة . وإذا كان الحياة أى قيمة أو معنى أكثر من مجرد الاستمرار أو البقاء . فإن الثقافة التي كانت تناسب القرن الثامن عشر لا يمكن أن تعد ملائمة للقرن العشرين . وعناصر الأخلاق الأساسية يجب أن تبقى كما هي . أما محتواها المحسوس فيجب أن يتغير بتغير الحياة ذاتها ، فالمنهج يجب أن يوضح للطفل الحياة الراحنة ، والنشاط الإجتماعي المعاصر ، والأمان الأخلاقي الحاضرة ، والتقدير العالي لقيم الماضي الثقافية ، كل ذلك بطريقة مثالية والمنهج أيضاً يجب أن يثير اهتمام الطفل . ذلك الاهتمام اللازم للعملية التربوية . ولكن بقدر معين يربط حياة الطفل الحاضرة بحياته في المجتمع - ومن أجل هذا . ونتيجة للدراسات التاريخية التي سبق أن تتبعناها يجب أن يوفق المنهج بشكل تدريجي ، وبشكل مستمر بين مادة الثقافة القديمة وبين مادة الثقافة الجديدة . والمنهج هو الوسيلة التي بها يمكن أن نولج الطفل أبواب الحياة . والحياة المدرسية هي الأعداد لها . فالمنهج إذاً يجب أن يعد الطفل للحياة - كما هي كائنة فعلا - وكما يجب أن تكون وعلى المدرسة إعناد ذلك المنهج .

#### الطريقة :

ومن دراسة التطور التاريخي يمكننا أن نرى طبيعة الطريقة ، ويمكننا أيضاً أن ننبط وطيفتها - فالطريقة هي عملية استخدام المادة الثقافية وسيلة لتنمية الطفل التنمية المرغوب فيها - تلك التنمية التي تشمل نمو قدراته ، وخلق القوة المسيطرة عليها ، وتوجيهها إلى مظاهر النشاط

الاجتماعية الهامة المفيدة . فالطريقة هي قيادة المدرس لمظاهر نشاط الطفل حتى يتمكن من أن يدخل في خبرته ذلك الجزء من خبرة المجلس الذي يرى مبروه أنه مفيد له . أى مناسب لمرحلة نموه ، ومشابهة في درجة تعدد نواحيه لميوله ، ومظاهر نشاطه فجهد المدرس يجب أن توجه نحو التهوض بهذه العملية . فيجب أن يعمل على توسيع حياة الطفل الشعورية ، وعلى مده بالخبرات المناسبة لقوته ، والمرتبطة ارتباطاً وثيقاً بميوله . ومظاهر نشاطه . ويجب أن يعد المدرس اعداداً خاصاً سابقاً بحيث يتمكن من الاهتمام بهذه العملية . ومن هنا تظهر أهمية الطريقة . فيجب أن يكون للمدرس طريقة . على أن قيمتها تتضح وتظهر إذا استخدمت بطريقة لاشعورية . فالطريقة في معناها الواسع تتطلب من جانب المدرس معرفة للطفل . أى معرفة لميوله الحاضرة ، ومظاهر نشاطه ، ومواهبه . كما تتطلب منه أيضاً الإلمام بالمادة التي يقوم بتدريسها . وتتطلب كذلك فهما للعملية التي بها يضم الطفل الخبرات الجديدة إلى خبراته السابقة ، والقدرة التي تمكنه من القبض على زمام الأطفال في الفصل . وكذلك القدرة على التدريس بأسلوب فني . ولو أن البعض يعتبر أن هذه القدرة هي الطريقة بعينها . مع أنها في الواقع ناحية من نواحيها تحسب فالمعنى الشامل للطريقة كما يبدو من هذا التطور التاريخي يجب أن يضم أو يشمل الطريقة النفسية ، والطريقة العلمية ، والطريقة الاجتماعية ، وطريقة ضبط الفصل ، وطريقة التدريس . وكل واحد من هذه يجب أن يعتبر عنصراً هاماً من عناصر إعداد المدرس لمهنته .

#### المشكلة الدائمة :

إن مشكلة التربية هي العمل على أن تنقل للجيل الجديد عناصر الثقافة والحياة الاجتماعية التي وجد أنها ذات قيمة في الماضي ، مضافاً إلى هذه الزيادة الثقافية التي نجح الجيل الحاضر في استخلاصها لنفسه . فإذا قلنا ذلك يجب أن نعمل أيضاً على أن نعطى للطفل الحرية الكاملة التي تساعد على تكوين آرائه ، وأغراضه في الحياة ، وفي تشكيل هذه الأغراض بحيث تلائم مظاهر نشاطه المختلفة . فالمشكلة التي تواجه المربي عندئذ هي أن يختار تلك

المادة الضرورية لحياة الفرد ، والضرورية لاستمرار المجتمع ، والنهوض به . - ويكون فيها منهجاً - ويضع نظاماً ينفذ به هذا العمل العظيم ، ويضع القواعد ، والأسس العملية التي توصله إلى هدفه . أما مهمة المدرسة فهي أن تأخذ المادة التي تخيرها المربي ، وتدججها في حياة كل فرد من أبناء الجيل المقبل بحيث يصبح عضواً نافعاً في المجتمع ، وتمكنه من النهوض بالحياة الاجتماعية ذاتها ، وتتمى فيه أفضل ما وهب له ، وأن تفرس في نفسه ذلك العنصر الأساسي الضروري لحياة سعيدة في ذاتها ، مرضية لأتراه . ذلك العنصر الذي يطلق عليه اسم الخلق . فالأخلاق تتطلب إذن أن يعرف الفرد من مآثر الماضي والحاضر ما يمكنه من أن يقوم بطيب الأعمال ، وأن يصبح مشاركاً لأخوانه ، وأن يكون حسن النية يتمكن من أن تكون دوافع سلوكه طيب ، وأن يكون ذا قدرة على التنفيذ - أي يتمكن من تمويل الأفكار ، والدوافع إلى أعمال تخلق منه فرداً كفأً في المجتمع . لأن مشكلة المجتمع إذن هي المحافظة على المجهود الذي تساهم به التربية مساهمة حرة ، ومنتجة ، وأن يرفع بمهنة التدريس عن الهبوط بها إلى مستوى التنافس الحفيري الذي من شأنه أن يحقر من كفاياتها ، ويذل بها إلى المستويات المنخفضة بدلاً من أن يصعد بها إلى المستويات الراقية . أو أن يؤسس مبدأ مكافأة التدريس مادياً واجتماعياً على أسس شديدة بتلك الأسس السائدة في المصنع أو في السوق . بدلاً من أسس المهنة الشريفة .

فشكلة المدرس إذن هي بناء الأخلاق في الطفل بما تقدمه له المدرسة من مواد ، ومن طرق . ولا يتأتى هذا إلا بعمرة المدرس معرفة حقيقة لثرات البيئة الثقافية أو لطريقة ادماجها في حياة الصغار باتباع أسلوب تعليمي يسيطر عليه فيه مبدأ مشاركته الطفل مشاركة وجدانية ، وحين ينته نحو المجتمع ، ويكون وليد خبرته وكفاحه أو تمرينه :

فإذا اتبع هذا الأسلوب كل مدرس أو مدرسة مع كل من تلاميذه أو تلاميذها تيسر حل المشكلة التربوية الخالصة التي نازلنا نعيش في حلها ، ولما يتم حلها بعد .









